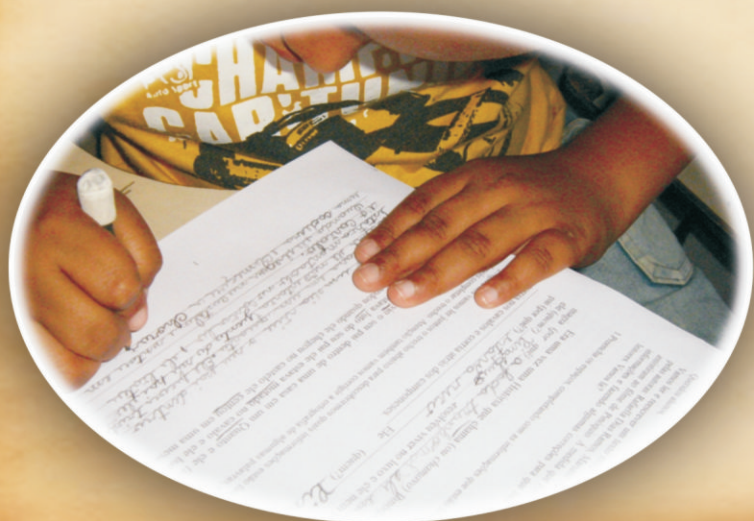




UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS - CASA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - DOUTORADO  
LINHA DE PESQUISA:  
EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTOS  
ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES

**Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos:  
a prática pedagógica da professora Maria**

**Maria Aparecida Pacheco Gusmão**



*Natal - RN*  
*2010*

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN**

**CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – CCSA**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – DOUTORADO**

**LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL EM CONTEXTOS  
ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES**

**Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita  
de textos: a prática pedagógica da professora Maria**

**Maria Aparecida Pacheco Gusmão**

**NATAL – RN  
2010**

MARIA APARECIDA PACHECO GUSMÃO

**Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita  
de textos: a prática pedagógica da professora Maria**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação.

**Orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Costa Holanda  
Campelo

**Co-orientadora:**

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Maria de Carvalho Lopes

**NATAL - RN  
2010**

Catalogação da Publicação na Fonte. UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA  
Divisão de Serviços Técnicos

Gusmão, Maria Aparecida Pacheco.

Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos: a prática pedagógica da professora Maria / Maria Aparecida Pacheco Gusmão. - Natal, RN, 2010.

259 f. + apêndices e anexos

Orientadora: Profa. Dra. Maria Estela Costa Holanda Campelo.

Co-orientadora: Profa. Dra. Denise de Carvalho Lopes.

Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Educação - Tese. 2. Ação pedagógica - Tese. 3. Produção de textos - Tese. 4. Linguagem - Tese. I. Campelo, Maria Estela de Carvalho. II. Lopes, Denise de Carvalho. III. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 37.016:80(043.2)

## **MARIA APARECIDA PACHECO GUSMÃO**

### **Uma ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos:**

a prática pedagógica da professora Maria

Tese de conclusão de curso submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Departamento de Educação do Centro de Ciências Sociais Aplicadas, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial, para obtenção do grau de Doutor em Educação e aprovada pela seguinte banca examinadora:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Estela Costa Holanda Campelo (orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Denise Maria de Carvalho Lopes (co-orientadora)  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Ester Maria de Figueiredo Souza  
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Examinadora titular externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Araceli Sobreira Benevides  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte  
Examinadora titular externo

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Marcia Maria Gurgel Ribeiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinadora titular interno

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria da Penha Casado Alves  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinadora titular interno

Natal, RN, 04.06.2010

Dedico  
à minha mãe Maria (Liquinha),  
ao meu esposo Marcos,  
aos meus filhos André, Ryan e Ives,  
luzes na minha caminhada,  
pelos muitos momentos em que a  
total introspecção na construção desta tese  
deixou espaços para a saudade.

À protagonista “Maria” e aos seus 30 alunos,  
pelos desafios, pelas descobertas  
e transformações que vivenciamos.

Sem o apoio de vocês esta produção não se concretizaria.

## AGRADECIMENTOS

ÀQUELE que esteve 100% comigo em todos os momentos quando este trabalho se materializava: **DEUS**: Pai, Filho e Espírito Santo. A **ELE**, toda honra e glória.

À **MARIA**, mãe intercessora, por segurar firme em minhas mãos, principalmente quando o caminho se tornava denso e escuro.

“... e aprendi que se depende sempre de tanta, muita, diferente gente.  
Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias  
de outras tantas pessoas. E é tão bonito quando a gente entende  
que a gente é tanta gente onde quer que a gente vá.  
É tão bonito quando a gente sente  
que nunca está sozinho por mais que pense estar...”  
Gonzaguinha

Quando um trabalho como este se materializa, vem a público o agradecimento a várias pessoas, assim agradeço a “tanta, muita, diferente gente”, cujas lições diárias fortaleceram e fortalecem o meu compromisso com a prática educativa transformadora.

Especialmente às muitas “**MARIAS**”, algumas por terem cruzado o meu caminho, outras por permanecerem ao meu lado incentivando-me, coincidentemente ou não todas fizeram/fazem diferença em minha trajetória de vida pessoal e acadêmica.

À protagonista deste trabalho, a **professora MARIA**, pelo sim à pesquisa, e aos seus 30 alunos, pela graça e espontaneidade do ser criança em processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

À **MARIA Pacheco Gomes**, minha mãe, pelo amor incondicional, pela torcida em cada batalha e pelas orações que me fortaleceram diariamente.

À Profª Drª **MARIA Estela Costa Holanda Campelo**, minha orientadora, e à Profª Dra. **Denise MARIA de Carvalho Lopes**, minha co-orientadora, cúmplices deste trajeto de formação intelectual, por terem me acompanhado, com paciência e apoio, nos momentos difíceis desta tese, dando-me valiosas sugestões.

À Profª Dra. **Marcia MARIA Gurgel Ribeiro**, então coordenadora do PPGed, em 2006, pelo abraço de acolhimento quando cheguei na UFRN e pelas inúmeras contribuições durante o Seminário Doutoral II.

À Profª Dra. **Ester MARIA de Figueiredo Souza**, por apontar-me os primeiros caminhos metodológicos no ensino de língua portuguesa e ser, para mim, um exemplo de profissional comprometida com a linguagem e o ensino e, por tantas vezes, compartilhar comigo suas experiências acadêmicas.

À profª Ms. **Angela MARIA Gusmão Santos Martins**, amiga de tantos diálogos, que me ensinou a amar a prática de ensino e continua me ensinando suas lições de mestre a cada encontro.

À **Angela MARIA Pacheco Gomes Campos**, minha irmã e vizinha, que por estar tão perto, muitas vezes substituiu-me junto aos meus filhos, em minhas ausências nas constantes viagens para estudos e seminários, durante o doutorado.



À profª Drª **MARIA Salete Batista Freitag**, pelas acolhidas na cidade de Natal, fazendo-me “sentir em casa”, e pelas bibliografias compartilhadas.

À profª Ms. **Zeneide Paiva Pereira Vieira**, amiga querida de tantos anos, pela torcida calorosa e por ter me substituído na UESB, durante o período em que me ausentei para cursar o doutorado.

À prima querida **Adriana Moreno de Azevedo Caetité**, por ter sido a primeira pessoa a comemorar comigo, com alegria verdadeira, a minha aprovação no doutorado.

A todos os professores que participaram dos seminários de formação doutoral, em especial o Prof. Dr. **João Amado**, da Universidade de Lisboa, pelas considerações tão pontuais e incentivadoras.

À profª Drª **Mirian de Albuquerque Aquino** pelas “dicas” relevantes e pertinentes na organização do trabalho.

À Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, **UESB**, Instituição onde concretizo conhecimentos num processo de ensino/aprendizagem constante, pelo apoio acadêmico e financiamento do curso, via bolsa SAEB.

À **Mariângela Borba Santos**, então diretora do Departamento de Estudos Linguísticos e Literários (DELL), em 2006, quando me ausentei para cursar o doutorado; a **Jorge Augusto Alves da Silva**, atual diretor do DELL, ambos, pelo apoio e incentivo e aos colegas do DELL que torceram pelo meu sucesso.

Aos colegas da Área de Metodologia e Prática de Ensino, **AMPE**, da UESB, pela força constante e pelos desafios que me fortalecem.

À **Sônia Pereira Alves** ex-secretária do DELL, por ter me socorrido tantas vezes à distância, enviando-me orientações e formulários da UESB a serem preenchidos.

A **Patrick Luan**, meu sobrinho, pelas digitações e descobertas que fizemos juntos nas muitas janelas do mundo tecnológico digital e a **Adriano TRIBAL** pelo tempo disponibilizado na elaboração da capa desse trabalho.

À **Railda Menezes de Souza**, pelo zelo na leitura e revisão linguística deste trabalho.

À **Íris Nunes de Souza**, **Fábio Agra** e **Sued Fauaze** pelo trabalho cuidadoso na elaboração do resumo em espanhol e língua inglesa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, **PPGed** (cordenação, secretários e demais funcionários) por “abrir portas” dando-me a oportunidade para fazer o doutorado.

Ao Programa de Pós-graduação da UESB, **PPG** (coordenação e demais funcionários), especialmente ao Gerente de Pesquisa e Pós-graduação, **Romildo Pereira Chaves**, pela atenção e disponibilidade no atendimento.

Um agradecimento especial à **Banca Examinadora** pelas contribuições tão relevantes dadas a este trabalho.



Escrito está: “Era no início o verbo!”  
Começo apenas, e já me exacerbo!  
Como hei de ao verbo dar tão alto apreço?  
De outra interpretação careço;  
Se o espírito me deixa esclarecido,  
Escrito está: No início era o sentido!  
Pesa a linha inicial com calma plena,  
Não me apressure a tua pena!  
É o sentido então, que tudo opera e cria?  
Deverá opor! No início era a Energia!  
Mas, já enquanto assim o retifico,  
Diz-me algo que tampouco nisso fico.  
Do espírito me vale a direção,  
E escrevo em paz: Era no início a Ação!

(GOETHE, 1987, p.68)

## RESUMO

A ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos, tema condutor deste trabalho, ainda é um desafio no panorama do ensino fundamental. O que tornou essa problemática um tema especial para estudo foi o fato de se optar pelo enfoque de uma vivência de atividades de (re)escrita, em que a singularidade da prática profissional se transformasse em um local de produção do saber, oferecendo subsídios teóricos e práticos a uma professora, para compreender a natureza interativa da linguagem, como espaço de recuperação do sujeito (ser histórico, social e cultural). O campo empírico da pesquisa, estruturada à luz dos pressupostos da pesquisa qualitativa, na modalidade da pesquisa-ação, foi uma escola pública, no interior da Bahia, numa sala de aula do 3º ano do ensino fundamental. A construção dos dados ocorreu através de: questionário aberto, entrevistas semiestruturadas, observações com vídeogravação, análise documental dos textos produzidos pelos alunos e sessões reflexivas. Os objetivos que sustentaram a investigação desta tese foram: 1) Investigar, na ação pedagógica da professora Maria, as atividades sobre o processo de escrita; 2) Interagir com a professora, na forma de investigação-ação, para: a) refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos para desenvolvimento da prática reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos; b) intervir na construção de situações didáticas que possibilitassem a aprendizagem e desenvolvimento de ações reflexivas no processo de (re)escrita de textos. Para a efetivação desses objetivos houve o compromisso de se estabelecer uma comunicação dialógica com a protagonista, proporcionando sessões reflexivas para que ela pudesse analisar sua prática. As vertentes teóricas mais relevantes para a constituição desta pesquisa provieram das abordagens teórico-metodológicas da teoria enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003; 2004) e sociointeracionista de Vygotsky (1989; 1998), por se acreditar que ambas, através de uma mudança paradigmática, em que a constituição do sujeito e da participação do outro, nas ações de análise e reflexão sobre a língua, proporcionariam oportunidades de internalização e da construção do conhecimento. A reflexão, sistemática e crítica, envolveu a professora na revisão da sua práxis docente, fazendo com que a mesma construísse uma compreensão mais perspicaz do processo de escrita de seus alunos. Isso fez com que se evidenciassem três categorias: 1) ações que refletem o racionalismo técnico; 2) ações que refletem uma metamorfose emancipatória e 3) ações que refletem a autonomização e conscientização. Os resultados corroboram que a ação/reflexão sobre o processo de (re)escrita de textos possui uma dimensão em níveis crescentes de conscientização e autonomia crítica, produzindo ressignificações sobre a práxis docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ação pedagógica reflexiva. Ensino da (re)escrita de textos. Dimensão mediadora e discursiva da linguagem.

## ABSTRACT

The reflexive action on the process of texts (re)writing, central topic of this study, is still a challenge within the elementary school. What made this issue a special theme of study was the fact that the chosen focus is based on a lived experiences with (re) writing activities where the uniqueness of the professional practice would be transformed into a place of knowledge production, offering theoretical and a practical support to a teacher, in order to understand the interactive nature of language as a space for recovery of the individual (as a historical, social, and cultural being). The empirical field research, structured in the light of assumptions of qualitative research into the action research format, was a public school in Bahia, in a third grade classroom. The instruments of data collection were open questionnaire, semi-structured interviews, observations with video recording, documentary analysis of texts produced by students, and reflective sessions. The objectives that supported the research study were: 1) Investigate, in the pedagogical action of teacher Maria, activities on the writing process, 2) Interact with the teacher, in the form of action inquiry to: a) reflect on the procedures for theoretical and methodological development of reflective practice on the process of the (re) writing of the text, b) intervene in the construction of didactic situations that enable the learning and the development of reflexive actions in the (re) writing of texts. To accomplish these goals, it was established as a commitment a dialogic communication with the protagonist, providing reflection sessions so she could examine her teaching practices. The most relevant theoretical arguments to the establishment of this research came from the theoretical and methodological approaches of Bakhtin's theory of enunciation-discourse (2003, 2004) and Vygotsky's socio-interactionist theory (1989, 1998), as it is believed that both theories, through a paradigm shift, in which the constitution of the individual and the participation of others in the actions of analysis and reflection on the language, would give opportunities for internalization and construction of knowledge. The systematic and critical pondering led the participating teacher into reviewing her teaching praxis, compelling her to promote a more insightful understanding of the writing process of her students. That experience brought into evidence three categories of actions: 1) actions that reflect the technical rationalism, 2) actions that reflect an emancipatory metamorphosis, and 3) actions that reflect empowerment and awareness. The results confirm that the action / reflection on the process of the (re) writing of a text has a dimension of increasing levels of awareness and self criticism, reproducing other meanings for teaching praxis.

**KEYWORDS:** Reflective pedagogical action. Teaching (re) writing of texts. Mediate and discursive dimension of language.

## RESUMEN

La acción reflexiva sobre el proceso de (re) escrita de textos, tema conductor de este trabajo, todavía es un desafío en el panorama de la enseñanza “fundamental”. Lo que tornó esa problemática un tema especial para estudio fue el hecho de optarse por el enfoque de una vivencia de actividades de (re) escrita, en que la singularidad de la práctica profesional se transformara en un sitio de producción de saber, ofreciendo subsidios teóricos y prácticos a una profesora para que ella comprendiera la naturaleza interactiva del lenguaje, como espacio de recuperación del sujeto (ser histórico, social y cultural). El campo empírico de la investigación, estructurada a la luz de la pesquisa cualitativa, en la modalidad de pesquisa acción, fue una escuela pública, en interior de Bahía, en un aula de clase de “3º año de la enseñanza fundamental”. La construcción de los datos ocurrió a través de: cuestionario abierto, entrevistas seme estructuradas, observaciones con videograbación, análisis documentales de los textos producidos por los alumnos y sesiones reflexivas. Los objetivos que sostuvieron la investigación de esta tese fueron: 1) Investigar en la acción pedagógica de la profesora María las actividades sobre el proceso de escrita; 2) interacción con la maestra, en la forma de investigación – acción, para: a) reflexionar sobre los procedimientos teóricos – metodológicos hacia El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el proceso de (re) escrita de textos; b) Intervenir en la construcción de situaciones didácticas que posibilitaran el aprendizaje y desarrollo de acciones reflexivas en el proceso de (re) escrita de textos. Para la efectución de esos objetivos hubo el compromiso de establecerse una comunicación dialógica con la protagonista, le proporcionando sesiones reflexivas para que ella pudiera analizar su práctica. Las vertientes teóricas más relevantes para la constitución de esta investigación provinieron de los abordajes teórico- metodológicos de las teorías enunciativo- discursiva de Bakhtin (2003;2004) y socio interaccionista de Vygotsky(1989; 1998), por creerse que ambas, a través de un cambio paradigmático en que la constitución del sujeto y de la participación del otro, en las acciones de análisis y reflexión sobre la lengua, proporcionarían oportunidades de internalización y de la construcción del conocimiento. La reflexión, sistemática y crítica de envolvió la maestra en el repaso de su praxis docente, haciendo con que la misma construyera una comprensión más perspicaz del proceso de escrita de sus alumnos. Ello hizo con que se evidenciara tres categorías: 1) acciones que reflejan el racionalismo técnico; 2) acciones que reflejan una metamorfosis emancipadora y 3) acciones que reflejan a atomización y concientización. Los resultados corroboran que la acción / reflexión sobre el proceso de(re) escrita de textos poseen una dimensión en niveles crecientes de concientización y autonomía crítica, produciendo otras significaciones sobre la praxis docente.

**PALABRAS CLAVE:** Acción pedagógica reflexiva. Enseñanza de la (re) escrita de textos. Dimensión mediadora y discursiva del lenguaje.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

<b>Figura</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Mapa de Poções	38
2	Gráfico – contribuição para o crescimento do IDH de Poções	41
3	Mapa da localização da cidade de Poções-BA	46
4	Gráfico da classe – IDADE	54
5	Gráfico da Classe – SEXO	54
6	Desenho da Planta-baixa da sala de aula	55
7	Perfil socioeconômico dos PAIS dos alunos	56
8	Perfil socioeconômico das MÃES dos alunos	56
9	Inter-relação nas dimensões da pesquisa	71
10	Etapas da pesquisa	72
11	<i>Corpus</i> discursivo	83
12	A espiral de ciclos autorreflexivos na pesquisa-ação	84
13	Cronograma das Sessões Reflexivas 1 e 2	97
14	Concepção sociointeracionista da linguagem	121
15	O processo das interações	124
16	Relação interlocutiva	131
17	O processo de reflexão crítica da prática de ensino	153
18	Carta da Fada dos Desejos	162
19	Fotos dos alunos durante a atividade de escrita dos bilhetes à Fada dos Desejos	165
20	Alguns bilhetes dos alunos para a Fada dos Desejos (I)	166
21	Carta da Fada dos Desejos (continuação)	167
22	Alguns bilhetinhos para a Fada dos Desejos II	168
23	Carta da Fada Azul	177
24	As Fadas e a rede de mediações	179
25	Cartaz: “Loteria ortográfica” (foto)	186
26	Texto escrito pelo grupo nº 3: “Pinóquio vira um príncipe”	194
27	Atividade nº 1 e 2 de leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”	195

28	Atividade nº 3 e 4 de leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”	196
29	Atividade nº 5 e 6 de leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”	198
30	Fotos dos alunos ao receberem os presentes	200
31	A rede de mediações pela linguagem	201
32	As fadas como ferramentas: dimensões no contexto da pesquisa	203
33	Fases pelas quais a professora Maria passou durante a pesquisa	205
34	Categorias dos modos de ação/reflexão sobre o processo de (re)escrita de textos	206
35	Categorias dos modos de ação/reflexão sobre o processo de (re)escrita de textos (em espiral)	235

## LISTA DE TABELAS

<b>Tabela</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	Nível educacional da população jovem – 1991 e 2000	43
2	Nível educacional da população adulta (25 anos ou mais) – 1991 e 2000	43



## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro</b>	<b>Título</b>	<b>Página</b>
1	IDEB observados em 2005, 2007 e Metas para a Escola Bem-me-Quer	47
2	Número de alunos matriculados – 2006	50
3	Dimensões da pesquisa	70
4	Ações e questões direcionadoras do processo reflexivo	152
5	Quadro de questões sobre o texto “O tucano” para serem discutidas com a classe	191

## **LISTA DE ABREVIações E SIGLAS**

SR1	Sessão Reflexiva 1
SR2	Sessão Reflexiva 2
PPP	Projeto Político Pedagógico
PDE	Projeto de Desenvolvimento da Escola

## LISTA DE APÊNDICES

	Página
A Entrevista com a diretora	261
B Modelo termo de consentimento para a diretora	268
C Modelo termo de consentimento para a professora	269
D Questionário para a professora Maria	270
E Questões direcionadoras para a 1ª entrevista com a professora Maria	271
F Primeira entrevista semiestruturada com a professora Maria	272
G Depoimento da professora Maria, após a reescrita 1	281
H Entrevista com o grupo “O tucano” (10.04.2007)	282
I Segunda etapa – Entrevista com a professora Maria (09.08.2007)	283
J Depoimento da professora Maria (27.08.2007)	285
K Depoimento da professora Maria (30.11.2007)	286
L Entrevista com os alunos – 1º semestre	289
M Entrevista final com os alunos – 2º semestre	292
N Entrevista final com a professora Maria	293
O Cronograma: encontros, observações, filmagens e sessões reflexivas	298
P Planejamentos	301
Q Carta da Fada dos Desejos	318
R Sessões Reflexivas 1 (SR1)	320
S Sessões Reflexivas 2 (SR2)	388
T Livrinhos sobre os animais da Amazônia – versão 1	431
U Livrinhos sobre os animais da Amazônia – versão 2	445
V Orientações para a reescrita (textos sobre os animais)	457
W Livro Pinóquio	462

## LISTA DE ANEXOS

	Página
A	Modelo de texto produzido pelos alunos da professora Maria, durante fase exploratória da pesquisa
B	Bilhetes para a Fada dos Desejos (I)
C	Bilhetes para a Fada dos Desejos (II)
D	Texto “O tucano” escrito por um grupo de alunos
E	Atividade - Leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”

## SUMÁRIO

1	<b>INTRODUÇÃO</b>	21
2	<b>A DIREÇÃO DO OLHAR: CENÁRIOS, SUJEITOS E METODOLOGIA</b>	37
2.1	DESCORTINANDO OS CENÁRIOS E OS SUJEITOS	37
2.1.1	<b>Poções: um lugarzinho no meio de duas grandes metrópoles</b>	38
2.1.2	<b>“Mal-me-quer...” NÃO! “Bem-me-Quer”: uma escola pública que nasceu com vontade de ter muita qualidade</b>	45
2.1.3	<b>A professora Maria, suas trinta crianças e a configuração de sua prática pedagógica numa sala de aula “difícil de estar”</b>	51
2.2	ESPELHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO	57
2.2.1	<b>A abordagem qualitativa: enfoque sociohistórico</b>	58
2.2.2	<b>A opção pela pesquisa-ação</b>	70
2.2.3	<b>A construção dos dados qualitativos</b>	81
2.2.4	<b>Dados da fase exploratória da pesquisa</b>	85
2.2.4.1	<i>Questionário aberto</i>	88
2.2.4.2	<i>Análise documental: os textos dos alunos</i>	88
2.2.5	<b>Dados da pesquisa de campo (ação)</b>	90
2.2.5.1	<i>A entrevista semiestruturada</i>	90
2.2.5.2	<i>A observação com videograções</i>	92
2.2.6	<b>Dados das sessões reflexivas (investigação)</b>	96
2.2.7	<b>Procedimentos de análise do <i>corpus</i> discursivo</b>	101
3	<b>LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA (RE)ESCRITA</b>	105
3.1	CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM	106
3.1.1	<b>As concepções positivistas de linguagem e o ensino-aprendizagem da escrita</b>	108
3.1.2	<b>A concepção interacionista de linguagem e o ensino-aprendizagem da escrita</b>	112
3.1.3	<b>A (re)escrita como trabalho constituído pelo sujeito e pelo “outro”</b>	123
3.2	PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NO ENSINO DA ESCRITA	144
3.2.1	<b>Sobre a origem e os conceitos de professor reflexivo</b>	144
3.2.2	<b>O pensamento reflexivo: da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis</b>	155

4	<b>(RE)CONFIGURAÇÕES DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA MARIA EM UM CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM</b>	158
4.1	AS FADAS COMO FERRAMENTAS: A REDE DE MEDIAÇÕES PELA LINGUAGEM	158
4.1.1	<b>Do aparecimento e das intervenções das fadas</b>	161
4.1.2	<b>A rede de mediações</b>	178
4.1.2.1	<i>A Fada dos Desejos e a reescrita dos livrinhos sobre os animais da Amazônia</i>	185
4.1.2.2	<i>A Fada dos Desejos e reescrita do texto “O tucano”</i>	189
4.1.2.3	<i>A Fada Azul e a reescrita do texto “Pinóquio vira um príncipe”</i>	192
4.2	A PROFESSORA MARIA, AS CRIANÇAS E SUAS AÇÕES REFLEXIVAS NO PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE TEXTOS	203
4.2.1	<b>Ações que refletem o racionalismo técnico</b>	207
4.2.2	<b>Ações que refletem uma metamorfose emancipatória</b>	215
4.2.3	<b>Ações que refletem a autonomização e conscientização</b>	226
5	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	236
	<b>REFERÊNCIAS</b>	240
	<b>APÊNDICES</b>	260
	<b>ANEXOS</b>	

1



## 1 INTRODUÇÃO:

### SOBRE “O VERSO QUE A PENA NÃO QUER ESCREVER...”

---

*Gastei uma hora/ pensando em um verso/ que a pena não quer escrever, /  
no entanto,/ ele está aqui dentro,/ inquieto, vivo /  
ele está aqui dentro/ e não quer sair.*  
Carlos Drummond de Andrade

Uma ilustração bastante inteligente sobre as dificuldades no ato da escrita é a que nos apresenta o consagrado poeta brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, em epígrafe. Esse poema acompanha-nos há muitos anos, quando, então professora de Redação no Ensino Médio, usava-o no início das aulas, na tentativa de desencadear uma discussão sobre os “bloqueios” no ato da escrita. Na verdade, a dificuldade em encontrar as palavras certas, na hora em que se tem que escrever um texto, é algo que gera muita inquietação, muita ansiedade, até para escritores famosos, e era isso que tentávamos fazer com que os alunos entendessem. Depois, os incentivávamos e, aos poucos, íamos trilhando pelo fascinante mundo da escrita.

Ao longo da nossa trajetória profissional, inicialmente como professora alfabetizadora, depois como professora de Português, de Redação e Literatura, nos Ensinos Fundamental e Médio, também, por um tempo, como Orientadora Educacional e Coordenadora Pedagógica e, mais recentemente, como docente, na universidade, da disciplina Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Prática do Ensino de Português, acompanhamos a produção de textos dos alunos, em

---

<sup>1</sup> Todas as fotos que ilustram os capítulos deste trabalho são de nossa autoria. Elas foram tiradas durante a realização da pesquisa de campo. Fonte: acervo pessoal da autora.



diversos níveis. Tanto as leituras dos textos dos alunos, quanto as indagações de professores trouxeram-nos os primeiros questionamentos:

- Quando inicia a dificuldade do aluno em pôr em prática o seu ato de escrita? Desde os anos iniciais do Ensino Fundamental?
- Por que, ao avançar em sua escolaridade e tendo acumulado informações e conhecimentos das diversas áreas, não se extinguem as dificuldades em redigir textos, ao contrário, o que se vê é uma verdadeira “bola de neve” em dificuldades de escrita?
- Quais os entraves que inviabilizam uma produção de texto eficiente?
- Teria o professor dos primeiros anos escolares, por falta de (in)formação, preparo metodológico ou mesmo de conhecimento, deixado lacunas responsáveis por esses entraves?
- Ao professor dos anos iniciais do ensino fundamental, moldado por uma concepção de escrita tradicional, é possível uma mudança de paradigma e de atuação em sala de aula?
- Ao receber suporte teórico-metodológico sobre uma concepção de linguagem interacionista, como se configuram as ações pedagógicas de escrita/reescrita de textos desse professor?
- O estabelecimento de um diálogo com o aluno e o seu texto escrito, através da prática mediadora, nos momentos de produção e reescrita de textos, assegura uma escrita produtiva?

Buscamos, portanto, debruçar-nos sobre essas questões neste estudo, acreditando que mereciam tratamento científico, entendendo ser essa discussão relevante ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

Tendo voltado nossa atenção e, direcionado estudos para o ensino/aprendizagem da escrita, desde os anos iniciais, em muitos encontros pedagógicos com professores, percebemos, pelos depoimentos, que os “erros” da superfície textual<sup>2</sup>, os mais visíveis, os inquietavam muito. Ouvimos relatos em relação à escrita dos alunos, os quais eram muito parecidos. “Eles (os alunos) não sabiam escrever”, ou “escreviam, porém, os professores não conseguiam ler”, porque havia muitos erros na escrita das palavras. Ao serem questionados sobre os prováveis “motivos”, diziam que os alunos não eram atenciosos às explicações, que

---

<sup>2</sup> Consideramos “erros da superfície textual” aqueles que se evidenciam na primeira leitura do texto, por exemplo, erros ortográficos, erros de concordância verbal e nominal etc.

eram preguiçosos, indisciplinados, que não queriam aprender. Então, na sua prática cotidiana do ensino da escrita, o professor limitava-se a corrigir a ortografia e as questões gramaticais. Assinalava os erros e devolvia as redações aos alunos com um comentário superficial: “ruim”, “bom”, “excelente”, “precisa melhorar” etc. ou atribuía uma “nota” considerando a quantidade de linhas escritas.

Ao mesmo tempo em que esses professores culpavam os educandos, também perguntavam: “O que devemos fazer com os inúmeros ‘erros’ dos alunos?” “Corrigi-los, anotando, por cima de cada um, a forma correta de escrevê-los?” “Mandá-los fazer cópias das palavras que eles erraram?” “Pedir para que leiam mais e observem a escrita correta das palavras?” Ou “ignorá-los e devolver os textos aos alunos apenas com algumas correções?” “Qual a melhor metodologia?”

Questionamentos como esses evidenciam algo muito sério: uma preocupação acentuada com a visualização da superfície textual, principalmente no que diz respeito à *ortografia*, o que revela um total desconhecimento desses professores de que a aquisição/apropriação da escrita faz parte de um complexo processo de desenvolvimento da linguagem, que envolve inúmeros aspectos de ordem linguística, textual, cognitiva, afetiva, interativa.

Atitudes dessa natureza são comuns também em outras regiões do Brasil. Basta nos atentarmos aos inúmeros relatos de pesquisas divulgados nos últimos anos. A título de exemplo, podemos citar o trabalho relatado no texto *Reescrevendo o texto: a higienização da escrita* (JESUS, 2001), em que há uma constatação da “Primazia da ortografia”. A pesquisadora aponta uma atividade realizada numa terceira série, em que a professora enfatiza a correção das palavras assinaladas, sem fazer nenhum comentário sobre outros aspectos do texto que concorressem para sua enunciação. Conclui a professora que o aluno “[...] é levado a limpá-lo ortograficamente, numa atitude esvaziada de reflexão sobre a escrita e sobre sua condição de autor...”.

Por meio da nossa atuação como professora de Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e de Prática do Ensino de Português, na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), em turmas de alunos da graduação, fizemos uma investigação (em 2002/2003), junto aos professores de 5ª a 8ª série do Ensino Fundamental, e, através de dados levantados, percebemos que a falta de habilidade para a língua escrita, manifestada na ação dos alunos pertencentes aos diversos níveis de ensino, continua provocando inúmeras preocupações e discussões entre

professores e estudiosos de língua materna. E, por não saberem o que fazer ou por agirem de forma inadequada, os professores acabam deixando que o problema tome proporções maiores, e os alunos então chegam ao final do Ensino Fundamental com sérios problemas de escrita, no que diz respeito a aspectos discursivos, textuais, de coesão, de coerência e também ortográficos.

Ao se submeterem ao vestibular ou, a outro tipo de concurso, os alunos deparam-se com a Prova da Redação, com caráter classificatório ou eliminatório, dificuldade considerada insuperável, para muitos, revelando, assim, que as aulas de Língua Portuguesa não garantem a “formação de leitores e usuários competentes da escrita” (BRASIL, 1998, p. 32).

Sabemos que o ensino/aprendizagem da leitura e da escrita é uma questão de responsabilidade social, por se tratar de um meio indispensável para o exercício da cidadania. No entanto, através dos estudos de Gnerre (1991), uma nova atribuição da linguagem foi evidenciada: a posição do falante. Segundo ele, “As pessoas falam para serem ‘ouvidas’, às vezes para serem respeitadas e também para exercer uma influência no ambiente em que realizam os atos lingüísticos” (GNERRE, 1991, p.5). E, quanto ao valor atribuído a uma variedade lingüística, ele assim se posiciona: “Uma variedade lingüística ‘vale’ o que ‘valem’ na sociedade os seus falantes, isto é, como reflexo do poder e da autoridade que eles têm nas relações econômicas e sociais.” (GNERRE, 1991, p.6-7).

Gnerre, em suas colocações extremamente originais, discute a relação da linguagem com o poder “carreando para as suas reflexões lingüísticas elementos de natureza política, histórica e antropológica”, segundo Pécora e Osakabe (in: GNERRE, 1991, p. 2-3). Na opinião de Gnerre (1991, p.51) os estudos sobre a escrita são relevantes, “[...] não apenas para desvendar a interpretação recíproca presente na situação de alfabetização, mas também para chegar a alguma proposta prática para os processos de alfabetização em geral...”

Academicamente, as discussões sobre o ensino/aprendizagem da escrita vêm sendo submetidas a uma polaridade discursiva na comunidade de pesquisadores nacionais e internacionais, quer nas ciências humanas, quer nas, sociais. Sociólogos, antropólogos, educadores, psicólogos e linguistas têm se debruçado sobre o assunto sob diferentes focos de análise.

Ao questionar sobre por que e como foi estabelecido um campo de pesquisa da escrita, as postulações de Gnerre (1991) apontam para respostas de dois tipos, a

dependem da perspectiva: *mais técnica ou mais humanística*. No primeiro caso, de acordo com o ponto de vista do autor, é devido ao “aumento dos programas de alfabetização e de educação no mundo todo (como consequência de pressões de novas condições econômicas e políticas) por um lado, e, por outro, a padronização escrita de muitas línguas até então sem tal tradição”. Na segunda perspectiva, mais crítica, o mesmo autor compara a difusão da escrita e da educação básica, em nível mundial, afirmando:

Enquanto os centros importantes de decisões manipulam bilhões de dados e de informações através de toda uma série de novas tecnologias, a escrita tradicional vai perdendo lentamente a sua posição, antes exclusiva – e, neste processo, torna-se aos poucos também um objeto de reflexão. (GNERRE, 1991, p. 42).

Um trabalho consistente sobre as primeiras pesquisas na perspectiva evolutiva sobre a escrita é o de Landsmann (1993). A autora destaca as pesquisas soviéticas e anglo-saxãs descrevendo desde os primeiros pesquisadores a falarem sobre a existência de uma pré-história da língua escrita, antes do início sistemático e fora da escola, a saber: Luria (1929/1978)<sup>3</sup>, em sua obra *The development of writing in the child*; o trabalho *Children Who read early*, de Durkin (1966)<sup>4</sup> sobre *crianças que aprendem a ler sozinhas*; um estudo de Read (1975)<sup>5</sup>, o qual demonstra que, antes de aprenderem a ortografia convencional, as crianças “inventam” maneiras de soletrar palavras que ainda não tinham sido ensinadas; o estudo de caso de Bissex (1980) sobre a aprendizagem espontânea do seu filho Paul; os trabalhos de Goodman que apresentam claras evidências do interesse precoce da criança pelo “mundo do impresso”; e o trabalho realizado por Scollon e Scollon (1981)<sup>6</sup>, que compara a maneira confiante e natural de uma criança norte-americana de classe média, quando começa a escrever, com a maneira tímida e reservada com que o fazem as crianças da cultura *atabaska*, no Canadá. Mas, para essa autora, “[...] o

<sup>3</sup> LURIA, A. R. (1929/1978). *The development of writing in the child*. In: COLE, M. ed. *The selected writings of A.R. Luria*. New York, ME, Shape Inc. p. 145-146.

<sup>4</sup> DURKIN, D. *Children Who read early*. New York, Theachers College Press, 1966.

<sup>5</sup> READ, Ch. *Children's categorization of speech sounds in English*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English, 1975.

<sup>6</sup> SCOLLON, R. & SCOLLON, S. *Narrative, literacy and face in interethnic communication*. Norwood, NJ, Ablex, 1981.

problema fundamental desses trabalhos é a sua carência de fundamentação psicolingüística.” (LANDSMANN, 1993, p.164).

Em relação às pesquisas sul-americanas Landsmann (1993) destaca as de Ferreira e Teberosky (1985), que se ocuparam do enfoque piagetiano, inicialmente na América do Sul e depois em diversos lugares.

As pesquisas psicogenéticas sobre a aquisição do sistema de escrita (FERREIRO, 1988; 1992; FERREIRO; PALÁCIO, 1987; FERREIRO; TEBEROSKY, 1985) constituem um fato revolucionário, que marca um antes e um depois no campo da alfabetização. Para Campelo (2000), o surgimento da pesquisa de Ferreira (1995) veio questionar o paradigma mecanicista de alfabetização que concorria com ele mesmo, numa crítica circular no seu interior. Ela complementa:

Esse novo paradigma é a perspectiva construtivista de alfabetização que realça a necessidade de uma mudança conceitual quanto à concepção do sujeito que aprende, do objetivo e processo de aprendizagem e da prática pedagógica, com destaque para a avaliação. (CAMPELO, 2000, p. 88).

Já Gnerre (1991), ao observar o crescimento do campo de pesquisa da escrita, cita nomes como os de Lord Havelock, Innis, Ong e Godoy, Leroi-gourhan<sup>7</sup>, os quais, segundo ele, são básicos para o campo como um todo. Dentre os psicólogos cognitivistas que deram importantes contribuições, destaca Vygotsky, Luria e Bruner, pela contribuição com pesquisas ou com reflexões relevantes para os problemas das mudanças cognitivas que a escrita comportaria para as crianças e para as sociedades. Cita também os nomes de Scribner e Cole (1981) entre aqueles que deram importantes contribuições para o campo da escrita, porque pesquisaram as consequências da escrita sobre as capacidades cognitivas.

<sup>7</sup> GOODY, J. ed. *Literacy in Traditional Societies*. London: Cambridge University Press, 1968.

LEROI-GOURHAN, A. *Le geste et la parole. I: Technique et langage; II: La mémoire et les rythmes*. Paris: Albin Michel, 1964/5.

LORD, A.B. "The Singer of Tales". *Harvard Studies in Comparative Literature*, 24. Cambridge: Harvard University Press, 1960.

ONG, W. J. *Ramus, Method and the Decay of Dialogue*. Cambridge: Harvard University Press. 1982. *Orality and Literacy: The Technologizing of the World*. London: Methuen, 1958.

Ao longo dos anos, as discussões sobre a escrita foram se intensificando e focalizando outras abordagens distintas. Nos estudos da psicolinguística, Cagliari (1993) descreveu o processo de aquisição da escrita, e, mais recentemente, os estudos acerca do letramento (KLEIMAN, 1995; 2001; LEMOS, 1998; MATÊNCIO, 2001; 1994; SOARES, 1998; 2003).

Também a obra de Smolka (1989) *A criança na fase inicial da escrita* aponta a importância de se levar em conta a dimensão discursiva no processo da escrita (alfabetização) e potencializa a função transformadora da linguagem que é vista como uma forma de interação no contexto escolar. Smolka e Góes (1993) organizaram uma obra contendo relatos de pesquisas que investigaram o processo de conhecimento no espaço pedagógico e se baseiam na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano, de acordo com as formulações de Vygotsky (1989). O trabalho dessas autoras aponta que é através de outros que o sujeito estabelece relações com objetos de conhecimento, ou seja, que a elaboração cognitiva se funda na relação com o outro. Também o trabalho de Garcez (1998) segue essa direção, procurando compreender o fenômeno da escrita e as práticas escolares de produção de textos como um processo interativo em vários níveis e em muitas etapas. Para isso ela articula as teorias de Bakhtin, Vygotsky, Bronckard e Scheneuwly.

Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson, em *Cenas de aquisição da escrita* (1997), reúnem trabalhos que discutem a relevância das marcas deixadas pelos sujeitos nos textos que produzem para a compreensão de aspectos cruciais do processo de aquisição da linguagem escrita. Elas refletem e discutem episódios de reescrita, a partir de marcas encontradas nos textos.

Pesquisas de Freitas afirmam que novas formas de leitura e escrita estão sendo desenvolvidas: 1) *Práticas socioculturais de leitura e escrita de crianças e adolescentes (1997-1999)* (FREITAS, 2002 in: FREITAS; COSTA, 2002), a qual aponta para o desenvolvimento de novas formas de leitura e escrita, a exemplo da “internet e Role Playing Game-RPG”; e 2) *A construção/produção de leitura/escrita na Internet e na escola: uma abordagem sociocultural*, realizada com estudantes do Ensino Fundamental e Médio, centralizada nas práticas de leitura e escrita – na Internet e na escola. (FREITA; COSTA, 2005).

As pesquisas realizadas na década de 1980 apresentam elementos para uma mudança radical no ensino de Língua Portuguesa (para nos determos apenas no

campo que está sendo enfocado neste trabalho), no âmbito da educação nacional. Geraldi (2001, p. 17) afirma que, ao longo da década de 1980, “o ensino de língua portuguesa foi objeto de um minucioso esquadramento cujos resultados constituem hoje uma extensa bibliografia”. Essa bibliografia, segundo Geraldi (2001), pode ser reunida em dois grandes grupos complementares: trabalhos de pesquisa, preocupados com análises, sob diferentes ângulos, de dados das práticas pedagógicas; e propostas de ensino, elaboradas com diferentes matizes, com o objetivo de construir alternativas pedagógicas.

Tardelli (2002, p. 25-26) também nos remete a esse momento da história, apontando que “A época é de ebulição no campo teórico/pedagógico graças à realização de eventos, encontros, debates, publicações de artigos, teses, dissertações universitárias”.

A referida autora nos conduz ao contexto de mobilização dos professores, particularmente do Estado de São Paulo:

A partir de 1981, no Estado de São Paulo, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), órgão da Secretaria do Estado da Educação de São Paulo, passa a promover cursos regionais em convênios com as Universidades (USP, UNICAMP, UNESP). Cria o Projeto IPÊ, utilizando-se dos meios de comunicação de massa para atingir os educadores da Rede. Em 1985, passa a elaborar o texto sobre a Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, submetendo-o à análise e discussão dos professores da rede estadual e de universidades (USP, UNESP, PUC/SP e UNICAMP). O texto é reformulado, e uma segunda versão, publicada em 1987, é distribuída, para a leitura e discussão, a toda a rede estadual. A 3ª edição sai em 1998 e a quarta em 1991. O texto aponta as diretrizes que devem nortear o ensino de Língua Portuguesa (TARDELLI, 2002, p. 25-26)

As novas diretrizes, que deveriam orientar e nortear o ensino de Língua Portuguesa mais tarde (1987), também estiveram presentes nos PCNs, reafirmando-se em âmbito nacional: predominância das atividades de linguagem (conversas, diálogos, debates, textos de diferentes modalidades e diferentes tipos); desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem; e a construção



conjunta com os alunos das noções, relações, conceitos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical (TARDELLI, 2002, p. 25-26).

Da década de 1980 até o presente momento, surgiram muitas obras pautadas nas propostas do “novo” ensino de Língua Portuguesa. Com o propósito de identificar que lugar ocupa esse estudo, citamos algumas pesquisas e obras publicadas, que consideramos relevantes e pertinentes ao nosso estudo sobre escrita.

A obra *O texto na sala de aula*, organizado pelo linguista Geraldi, publicado em 1984, reúne vários artigos e faz, conforme declarado em sua introdução, “um convite à reflexão sobre o trabalho de sala de aula e também um convite a um (re)dimensionamento destas atividades” (GERALDI, 1991, p.5). Foi (e ainda é) utilizado como livro básico nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Português e Prática do Ensino de Língua Portuguesa em muitos cursos de Letras, desde essa época.

Uma densa publicação assinada por Geraldi (1991) traz uma reflexão para orientar as ações pedagógicas dos professores que trabalham com a prática da linguagem, numa dimensão discursiva, a partir de uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social. Essas constituem referência básica neste nosso trabalho, no sentido de esclarecer-nos sobre o sujeito e suas ações linguísticas (ações que se fazem com/sobre/da linguagem).

Em 1997, um grupo de pesquisadores publicou, simultaneamente, uma trilogia, primeiras conclusões da pesquisa “*A circulação dos textos na escola*”, realizada com alunos da 3ª, 5ª, 7ª e 8ª séries do ensino fundamental em escolas públicas de São Paulo: volume 1, *Aprender e ensinar com textos de alunos*, sob a coordenação de Geraldi e Citelli ; volume 2, *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*, coordenação de Brandão e Micheletti e volume 3, *Aprender e ensinar com textos não escolares*, coordenador Citelli. Os fundamentos teóricos do trabalho são basicamente uma concepção dialógica e interacionista da linguagem, apoiada em Bakhtin, e uma concepção construtivista da educação, inspirada, sobretudo, no construtivismo sociohistórico de Vygotsky (GERALDI; CITELLI, 1997, p.11-12). Esses fundamentos também embasam esta nossa pesquisa.

O tema escolhido para nortear esta pesquisa- *A ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos*- surgiu em decorrência da vontade de articularmos teoria e empiria em torno de uma questão/problema vinculada(o) a conhecimentos

anteriores, com efeito, como professora de língua portuguesa e de prática de ensino, conforme explicitado anteriormente. Também, com uma intencionalidade prática de entrelaçarmos referências teórico-metodológicas, buscando um movimento da “tessitura da trama da sala de aula”, nas ações e reflexões da professora com o trabalho de (re)escrita de textos (apesar de alguns estudos semelhantes terem sido realizados, conforme já citados). Consideramos essencial a questão da língua escrita, sob a perspectiva do ensino, e por isso nos empenhamos em dar um tratamento científico a essa temática na perspectiva da linguagem como processo interativo e discursivo e das intervenções mediadoras do outro, da relação dialógica como fatores determinantes do processo ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos.

O nosso olhar investigativo é para as ações pedagógicas da professora Maria, nos momentos em que desenvolve uma prática reflexiva de (re)escrita de textos com crianças. A partir daí todo o nosso trabalho foi orientado na tentativa de compreendermos a questão inicial formulada: Como se configuram as ações/reflexões pedagógicas no ensino-aprendizagem de (re)escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um contexto/processo de transformação da práxis docente? Para Flick (2004, p. 63) “as questões de pesquisa não vêm do nada. Em muitos casos, originam-se na biografia pessoal do pesquisador e em seu contexto social”.

Para Freitas (2002, p. 30) “só há pesquisa se, desde o início, são formuladas questões que pressupõem uma problemática”. Assim, formulamos nossa questão central, objetivando estudá-la a partir do campo teórico da perspectiva sociointeracionista (VYGOTSKY, 1989; 1998) e enunciativo-discursiva (BAKHTIN, 2003; 2004).

Destarte, a opção pela pesquisa qualitativa, pela investigação-ação (justificada em 2.2.2) exigiu uma estrutura de relação entre pesquisador e sujeitos da situação investigada (a professora, referida como *Maria*, e seus 30 alunos) do modo intersubjetivo, para que houvesse uma “re-significação” de ambos, pesquisadora e sujeitos, discutidos no capítulo 4.

As intervenções da pesquisadora aconteceram em todos os momentos: nas entrevistas semiestruturadas feitas com a direção da escola, para a obtenção de dados sobre a escola e a situação socioeconômica dos alunos; nas entrevistas semiestruturadas dirigidas à professora Maria e também aos seus alunos; nas

gravações em áudio e vídeo; nos registros escritos em forma de diário de campo; nas orientações durante os planejamentos e nos diálogos das sessões reflexivas com a professora (estratégias metodológicas explicitadas em 2.2.5), no sentido de ajudá-la a entender e/ou modificar sua forma de agir. Após as descobertas da professora, a pesquisadora oferecia apoio para a produção das atividades e, parceria para as novas ações.

Nossa posição enquanto pesquisadora foi de observadora-participante e, como tal, tornamo-nos parte do contexto observado/investigado, ao mesmo tempo em que foi possível ir modificando-o e sendo por ele modificado, em processo constante de aprendizagem, de transformação. Sem dúvida, a resignificação no campo foi condição *sine qua non* da produção do conhecimento, conforme destaca Freitas (2002). Também Flick (2004) discute as subjetividades e as reflexões do pesquisador como “dados em si mesmos”, portanto, parte da interpretação. Para ele,

As subjetividades do pesquisador e daqueles que estão sendo estudados são parte do processo. As reflexões dos pesquisadores sobre suas ações e observações no campo, suas impressões, irritações, sentimentos, e assim por diante, tornam-se dados em si mesmos, constituindo, parte da interpretação, sendo documentadas em diários de pesquisa ou em protocolos de contexto (FLICK, 2004, p. 22)

Estabelecidos os pontos e princípios básicos sobre a nossa posição como pesquisadora, nos deteremos um pouco mais sobre a construção do nosso objeto científico a partir de um objeto social. A discussão a respeito de abordagens de investigação com caráter social possibilita o conhecimento e a explicitação, pelo qual se constitui e se expressa o ser social na dinâmica da construção histórica do mundo social. Segundo a formulação de Barbier (2007, p.51),

[...] é somente durante o processo de pesquisa que o verdadeiro objeto (a necessidade, o pedido, os problemas) emerge, e que os participantes são capazes de apreendê-lo progressivamente, de nomeá-lo e de compreendê-lo.

Assim, o nosso objeto de estudo, a saber, as ações/reflexões *pedagógicas da professora Maria, no desenvolvimento de uma prática reflexiva de (re)escrita de textos de crianças, dos anos iniciais do Ensino Fundamental*, categorizou-se por um processo de construção e reconstrução permanente do caminho, na tentativa de garantirmos uma apreensão mais completa da prática pedagógica da professora Maria. Ela, como principal sujeito participante de uma investigação-ação, nos possibilitou o conhecimento e a explicitação do processo, pelo qual se constituiu e se expressou o ser social, bem como o desenvolvimento dos contextos (socioeconômico, político e institucional) onde se inseriu.

Essa nossa pesquisa-ação, investigação de caráter social, pela sua natureza participativa e pelo fato de eleger uma situação social como objeto de estudo, visa à mudança da prática enquanto categoria reflexiva. A professora com a qual trabalhamos, referida como Maria, sua pessoa, suas ações, suas reflexões, suas expectativas vêm à cena, desempenhando um papel ativo em busca do desenvolvimento do ser professor e da profissionalidade docente.

Dentro dessa lógica, a aprendizagem de um “novo” modo de lidar com o processo de escrita, em sala de aula, gera uma compreensão que leva à teoria sócio histórico-cultural de Vygotsky (1989;1998) e à natureza social e dialógica constitutiva da linguagem de Bakhtin (2003; 2004).

Vygotsky (1989) defende que todas as funções psicológicas do homem são produtos da interiorização e consequente apropriação de propriedades de formação social, histórica e socialmente construídos. Nesse processo de internalização (transformação interna de uma operação externa), ele ressalva o caráter e a função de mediação do signo, especialmente da palavra, indicando relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento (maior aprofundamento teórico nos itens 3.1 e 4.1).

Ao enfatizar a ação interativa na linguagem, Bakhtin (2004, p. 123) considera que a verdadeira substância da língua é constituída “pelo fenômeno social da interação verbal, realizado através da enunciação ou das enunciações”. Para Bakhtin o social é inseparável do ideológico.

O verdadeiro lugar ideológico é “o material social particular de signos criados pelo homem. Sua especificidade reside (...) no fato de que ele se situa entre indivíduos organizados, sendo o meio de sua comunicação (...) Os signos só podem aparecer em um terreno interindividual. “A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela própria ser explicada a partir do meio ideológico e social (...) A consciência individual é um fato sócio-ideológico (...) adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de seus relatos sociais” (BAKHTIN, 2004, p. 35).

Esse ponto de vista é fundamental no desenvolvimento do presente trabalho e será aprofundado posteriormente nos itens 3.1 e 4.1. É a partir do pressuposto teórico de que a linguagem é uma forma de ação que desenvolveremos a reflexão sobre os modos de participação do outro no processo de (re)escrita de textos.

A abordagem sociohistórica, ao apontar para uma relação entre sujeitos, assegura uma compreensão de que professores e pesquisadores precisam ser considerados como parceiros. Em consequência disso, busca, de acordo com Bogdan e Biklen (1999, p. 16), “a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação”.

Com o “sujeito aprendiz”, concebido como elemento que também tem coisas a dizer, e o objeto de conhecimento como aquilo que, para ser apreendido, tem de ser (re)construído e transformado pelo sujeito numa dinâmica específica, alterou-se, conseqüentemente, a postura do professor, não apenas diante do aluno e do objeto de conhecimento, mas diante de si próprio e das relações sociais entre os elementos do grupo. Assim, pelo processo discursivo, no momento da reescrita, o texto passa a ser construído tanto pelo professor quanto pelo aluno (ver as análises das sessões reflexivas transcritas nos itens de 4.2).

A compreensão da prática pedagógica como reorganização de ações, como prática docente reflexiva, assumiu uma nova conotação com um intuito de vislumbrar novos horizontes para a emancipação e transformação social. Através da pesquisa foi possível percebermos uma nova relação teoria-prática em que o prático torna-se investigador, e o investigador implica-se na prática.

Nesse processo de compreensão da prática pedagógica e o trabalho com a linguagem como “fenômeno social” diferenciador de outros fenômenos, retomamos

as categorias de um fenômeno social, segundo Lofland<sup>8</sup> (*apud* TRIVIÑOS, 2007, p. 126-127)

Esse autor descreve e delinea o fenômeno social através de seis categorias. Segundo ele, todo fenômeno social estaria constituído por atos, atividades, significados, participação, relação e situações.

Os *atos*. Seriam ações que se desenvolvem em uma situação cujas características principais, em relação ao tempo, estariam representadas por sua brevidade. Esta poderia ser medida em horas, minutos, segundos.

As *atividades* estão representadas por ações em uma situação mais ou menos prolongada e que poderiam ser estudadas através de dias, semanas, meses.

Os *significados*. Manifestam-se através das produções verbais das pessoas envolvidas em determinadas situações e que comandam as ações que se realizam.

A *participação*. É o envolvimento do sujeito ou adaptação do mesmo a uma situação em estudo.

As *relações*. Surgem no intercâmbio que se produz entre várias pessoas que atuam numa situação simultaneamente e toma as características de inter-relações.

As *situações*. Estão construídas pelo foco em estudo, pela unidade que se pretende analisar.

Face à situação problema relatada e tendo esclarecido a nossa participação como pesquisadora, a tese que emerge para a superação do constituído na busca de uma nova práxis é a de que as ações reflexivas pedagógicas no ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos inclui inúmeras fases e sofre influências das relações mediadoras dialógicas adquirindo, assim, movimentos de rupturas e continuidade na construção de uma nova práxis docente, mais conscientizadora, crítica e autônoma.

Conforme essa lógica é possível indicarmos os objetivos que sustentaram a investigação efetuada:

- ☐ Investigar, na ação pedagógica da professora Maria, as atividades sobre o processo de escrita de textos.
- ☐ Interagir com a professora Maria, na forma de investigação-ação, para:

---

<sup>8</sup> LOFLAND, John. *Analysing social settings aguide to qualitative observation and analysis*. Belmont, C> A> Wodsworth Publishing, 1971, p. 234.

- a) refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos para desenvolvimento da prática reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos;
- b) intervir na construção de situações didáticas que possibilitassem a aprendizagem e desenvolvimento de ações reflexivas no processo de (re)escrita de textos.

Esses objetivos foram cuidadosamente observados em todas as etapas da pesquisa, na tentativa de estruturarmos o trabalho, darmos sentido ao nosso discurso e respostas à nossa questão.

Em seguida, no capítulo 2, “*A direção do olhar: cenários, sujeitos e metodologia*”, consideramos a constituição do *locus* e dos sujeitos da pesquisa, a partir de um olhar que acentua uma perspectiva, segundo a qual a problemática em estudo pode ser retratada em outros espaços similares. Em seguida, em 2.2, a intenção foi apresentarmos uma fundamentação de abordagem qualitativa, cujas estratégias apropriadas para a construção e análise de dados da pesquisa encontram-se alicerçadas em uma Pesquisa-Ação. Nesse, descrevemos os procedimentos metodológicos para a construção dos dados qualitativos, por fases, colocando em relevo instrumentos usuais em investigações educacionais: questionário, entrevista semiestruturada, observações videogravadas em sala de aula, sessões reflexivas com as respectivas autoscopias, bem como análise documental das produções de textos escritos pelas crianças durante as aulas.

No capítulo intitulado “*Linguagem e prática pedagógica reflexiva no ensino-aprendizagem da (re)escrita*”, tratamos dos estudos que serviram de enquadramento teórico para a estruturação deste trabalho, a saber: as abordagens teórico-metodológicas das teorias enunciativo-discursiva de Bakhtin (2003; 2004) e o sociointeracionismo de Vygotsk (1989; 1998). O sub item 3.1, *Concepções de Linguagem, de língua e de texto*, enfoca, teoricamente, cada concepção de linguagem fazendo um contraponto entre as concepções de linguagem de visões conservadoras da língua e a de orientação marxista, relacionando-as ao ensino-aprendizagem da escrita. Abordamos, também, as capacidades de linguagem envolvidas na produção de textos e destacamos um dos aspectos fundamentais da prática de análise linguística: a reescrita de textos produzidos pelos alunos. Já no sub item 3.2, *Prática pedagógica reflexiva no ensino da escrita*, foram feitas considerações teóricas sobre as origens e os conceitos de professor reflexivo e o



pensamento reflexivo, enfocando a mudança da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis.

O capítulo 4, *“(Re)configurações das ações pedagógicas da professora em um contexto de transformação do processo ensino-aprendizagem”*, constitui a análise dos dados, empreendida a partir dos procedimentos elucidados no capítulo 2 e das bases teóricas delineadas no capítulo 3. O subitem 4.1, *As fadas como ferramentas: a rede de mediações pela linguagem*, considera a participação das fadas como instrumentos, utilizados pela professora Maria, para instaurar as mediações necessárias à construção do processo de ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos. Em 4.2 *A professora Maria, as crianças e suas ações reflexivas no processo de (re)escrita de textos*, comprometido com a busca de respostas à principal questão da pesquisa, possibilitou-nos a constituição de categorias dos modos de ações pedagógicas em eventos de (re)escrita de textos. As categorias exprimiram significados e abordaram conceitos da realidade ressaltando a natureza ontológica da prática, do principal sujeito da pesquisa, a professora Maria. Foram utilizados trechos das sessões reflexivas, entrevistas e textos produzidos pelos alunos para dar suporte às interpretações. Podemos chamar esse momento de explicitação dos resultados, pois reflete sobre os propósitos da pesquisa.

Nas considerações finais retomamos os objetivos para apresentarmos as principais conclusões do estudo. Salientamos que a investigação procurou indicar formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos, através das dimensões mediadoras e discursivas em eventos de interação. Reforçamos nossa tese convictos de que essa temática torna-se de particular interesse não apenas dos professores que trabalham com as séries iniciais, mas de todos aqueles que trabalham com o ensino da língua materna, seja na Educação Básica ou mesmo no Ensino Superior.



## 2 A DIREÇÃO DO OLHAR: CENÁRIOS, SUJEITOS E METODOLOGIA

---

*... um campo que era anteriormente dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos essa abordagem por Investigação Qualitativa.*  
Bogdan e Biklen

### 2.1 DESCORTINANDO OS CENÁRIOS E OS SUJEITOS

Na introdução procuramos contextualizar e problematizar o tema desta pesquisa justificando a pertinência de uma ação pedagógica na produção textual de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a natureza interativa da linguagem como espaço de recuperação do sujeito (ser histórico, social e cultural). Também apresentamos algumas considerações sobre a construção do objeto científico e relacionamos os objetivos pretendidos.

Neste capítulo, focalizamos o cenário (a cidade, a escola e a sala de aula) e os sujeitos (a professora Maria e seus alunos), enquanto atores sociais que ganham corpo e fazem emergir, com toda “sua força”, o mecanismo de funcionamento da realidade escolar, que julgamos fundamental para a prática da investigação.

### 2.1.1 Poções: um lugarzinho no meio de duas grandes metrópoles

A fim de clarificar o *locus* onde desenvolvemos a pesquisa, cumpre atentar para a importância da escolha da pequena cidade localizada no interior da Bahia, Poções (vide localização no mapa, figura1).



**FIG. 1: Localização da cidade de Poções no mapa da Bahia**

Fonte: Wikipedia, 2007.

Por sermos natural dessa cidade, escolhemos o horário das 18 horas para a sua apresentação, e a escolha desse horário se justifica mais do que por critérios subjetivos, mas por apresentar características tão peculiares e ao mesmo tempo tão comuns em cidadezinhas do interior, que nos fará lembrar tantos outros lugares iguais.

Aproximadamente às 18 horas, o pôr-do-sol descortina paisagens típicas, na parte alta da cidade, onde ficam os bairros periféricos: pessoas sentadas nas calçadas olhando as que passam e batendo aquele famoso “papinho” que faz saber tudo sobre a vida de outras pessoas. Também há certa agitação de pessoas se deslocando de suas casas para irem aos mercadinhos mais próximos e de crianças brincando de pular corda, pipa, peladas de futebol etc., no meio da rua!

No entanto, nesse horário, é na praça principal, no centro comercial da cidade, situado na parte baixa, onde o cenário se torna mais deslumbrante: muitos poçoenses se deslocando, alguns saindo de casas comerciais, encerrando a labuta do dia, outros entrando em padarias e supermercados, outros simplesmente sentados nos bancos da praça, observando, conversando, curtindo aquele momento. Tudo ao som da “Ave-Maria” que todos os dias, pontualmente, às 18 horas, é anunciada pelo som local, o “Gaivota”, que, há mais de trinta anos, anuncia o *ângelus* ainda de forma emocionante.

Em Poções, as pessoas não têm a costumeira “pressa” das cidades grandes. Têm tempo para um papinho com os amigos, um café quente bem forte ou uma cervejinha gelada no barzinho do “Gaiolão” ou mesmo no de “Seu Antônio”. Também já se tornou rotina um grupo de amigos se reuniu para uma rodada de dominó ou de baralho, próximo a uns quiosques. Bem ao lado, os rapazes da moto-táxi, ao esperaram os seus passageiros, também se envolvem com conversas, piadas, jogos etc.

Durante o dia, Poções é igual a muitas cidades do interior baiano: os moradores trabalham, estudam, namoram, casam, andam de um lugar para o outro... Várias pessoas de outros municípios menores se deslocam com objetivos diversos: atendimento médico, comércio atacadista de produtos alimentícios, cartórios, delegacia, prefeitura, escolas e outros serviços. O movimento do comércio local ocorre, principalmente, no início da semana (segunda-feira) ou próximo ao final de semana (sexta-feira e sábado), quando a presença dos moradores da zona rural, na cidade, é mais freqüente, e suas compras e/ou pagamentos mobilizam bastante o comércio local.

O nome de Poções, segundo a tradição oral, vem do simples fato da existência de grande quantidade de poços na parte baixa da cidade, onde hoje, naturalmente é o centro. Essa cidade tem uma área territorial de 962,857Km<sup>2</sup>, população de 46.224 habitantes (IBGE/2008) e uma taxa de crescimento anual de 2,90, conforme o último censo demográfico oficial, realizado pelo IBGE. No ano de 2000, consta uma população urbana de 31.753 e a rural de 12.399, com 21.824 homens e 22.328 mulheres. Essa cidade localiza-se na Microrregião do Planalto de Conquista, no Sudoeste do Estado da Bahia, a 444,4 Km da capital do estado, Salvador, por via rodoviária.

Com uma média de 760 metros de altitude, o município possui um tipo climático denominado mesotérmico, ou seja, semi-árido e seco e sub-úmido, caracterizado por duas estações bem definidas: os verões são quentes e secos e os invernos, frios. O município possui áreas em que chove com certa regularidade – a parte da mata, e a outra onde a chuva é escassa – a caatinga. Os principais produtos agrícolas são: café, horti-fruti-granjeiros, feijão e mandioca. Na pecuária, destaca-se o rebanho bovino e equino. No setor de bens minerais, o ferro.

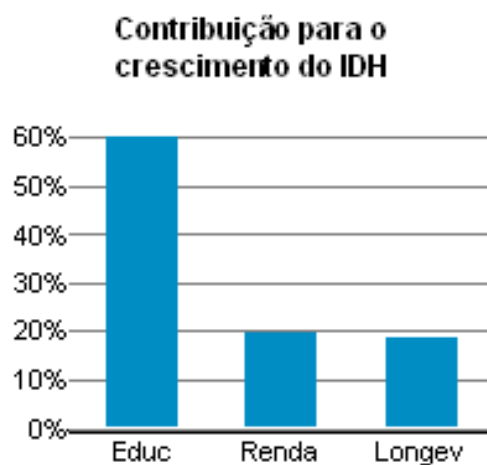
Apesar de ter sido emancipada em 26 de junho de 1880, ainda permanece como de pequeno porte “imprensada” por meio de duas grandes cidades (Vitória da Conquista, ao sul, e Jequié, ao norte), por isso não consegue ter uma ascensão maior, mesmo com seus 129 anos de emancipação política.

Ainda assim há um deslocamento das pessoas às cidades próximas, para realização de exames médicos, compras de mercadorias e/ou resolução de pendências junto aos órgãos governamentais: Receita Federal, DETRAN, DIREC/20 (Diretoria Regional da Secretaria Estadual de Educação). Esse “êxodo” em busca de recursos, em muito contribui para a permanência de um comércio enfraquecido na cidade, fazendo com que pequenos comerciantes “fechem as portas”, por não conseguirem permanecer ativos na economia.

Segundo dados do Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil, no período de 1991-2000, o Índice de Desenvolvimento Humano<sup>9</sup> Municipal (IDH-M) de Poções cresceu 20,55%, passando de 0,511 em 1991 para 0,616 em 2000. O que mais contribuiu para este crescimento foi a Educação, com 60,6%, seguida pela Renda, com 20,0%, e pela Longevidade, com 19,4%, conforme ilustra a figura 2, a seguir.

---

<sup>9</sup> O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) foi criado para acompanhar, nos países membros do Sistema das Nações Unidas, os avanços esperados no processo global de desenvolvimento humano: ele permite aferir a longevidade de uma população, medida pela esperança de vida ao nascer; a educação, expressa pelas taxas de alfabetização e da matrícula no ensino fundamental, médio e superior; e a renda ou PIB per capita, ajustada pela paridade de compra entre os países.



**Fig.2:** Contribuição para o crescimento do IDH  
Fonte: Wikipedia, 2008

De acordo com a avaliação do programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), o município é considerado como região de médio desenvolvimento humano (IDH entre 0,5 e 0,8), quando em comparação com os demais municípios do país (percentual deles em melhor posição, contra percentual em pior ou igual situação). Comparando Poções com outros municípios do Brasil, sua posição é a 4366ª, sendo que 4365 municípios (79,3%) estão em situação melhor e 1141 municípios (20,7%) estão em situação pior ou igual. Em relação aos outros municípios do Estado da Bahia, Poções apresenta uma situação intermediária: ocupa a 230ª posição, sendo que 229 municípios (55,2%) estão em situação melhor e 185 municípios (44,8%) estão em situação pior ou igual<sup>10</sup>

Maio é um mês especial para a população de Poções, pois se realiza uma grande festa, popularmente chamada de *Festa do Divino Espírito Santo* ou, como a igreja católica passou a denominar, *Festa de Pentecostes*, o padroeiro da cidade. Segundo a tradição, o padroeiro da cidade vem do fato de que, quando aqui chegaram os primeiros desbravadores, encontraram muitos pombinhos que infestavam toda a região. Para os cristãos, esse pássaro, a pomba, simboliza a

<sup>10</sup> Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: <[http://PT.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es\(Bahia\)](http://PT.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es(Bahia))>. Acesso em: 22 de jun. de 2008.

descida do Espírito Santo, no batismo de Jesus e, também, sobre os apóstolos no momento da Ascensão de Jesus ao céu.

A festa religiosa se estende por nove dias com uma programação elaborada pelo pároco local e uma comissão de católicos, formada de várias atividades, tais como: novenas, chegada da bandeira pela cavalaria, som da Filarmônica Poçoense, queima de fogos, asteamento de um mastro, missa campal e procissão acompanhada por centenas de devotos que, durante o percurso, louvam e agradecem as bênçãos de Deus.

Paralela ao evento ocorre uma Festa de Largo, tão antiga quanto a festa religiosa. Barracas e parque de diversões são instalados, bandas populares se apresentam num palco na Praça do Divino. Atualmente vem acontecendo apenas nos últimos dias da festa religiosa, devido a inúmeros problemas sociais.

A cultura em Poções é bem diversificada: músicos, cantores, compositores, artistas da culinária, poetas, escritores, dançarinos, teatrólogos, enfim, muitos artistas nasceram, se criaram, descobriram e aperfeiçoaram seus dons em Poções, porém partiram em busca de maiores/melhores oportunidades; outros permaneceram e insistem em marcar presença, apesar das inúmeras dificuldades encontradas.

Poções também já foi um centro de referência no que diz respeito à Filarmônica na Bahia. Hoje a *Filarmônica Primavera* faz parte das lembranças daqueles que tiveram o privilégio de presenciar as apresentações no Coreto ou nas Alvoradas da Festa do Divino, quando eram tocadas valsas e dobrados, enfeitados por um belo som de fogos de artifícios.

De acordo com registros no IDH-M, o nível educacional da cidade de Poções vem crescendo bastante. No Atlas do Desenvolvimento Humano do Brasil consta que a taxa de analfabetismo tanto da população jovem de Poções (tabela 1) quanto da adulta (tabela 2) diminui a cada ano e que também a cada ano aumenta o percentual dos que vêm frequentando a escola.

**TABELA 1: NÍVEL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO JOVEM, 1991 E 2000**

Faixa etária (anos)	Taxa de analfabetismo		% com menos de 4 anos de estudo		% com menos de 8 anos de estudo		% frequentando a escola	
	1991	2000	1991	2000	1991	2000	1991	2000
<b>7 a 14</b>	53,3	25,6	-	-	-	-	59,6	92,7
<b>10 a 14</b>	39,9	14,1	86,6	70,0	-	-	65,5	93,2
<b>15 a 17</b>	30,9	10,3	64,7	34,6	95,1	85,7	44,7	72,7
<b>18 a 24</b>	31,1	13,3	57,4	38,8	81,9	72,0	-	-

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: Wikipedia, 2008.

**TABELA 2: NÍVEL EDUCACIONAL DA POPULAÇÃO ADULTA (25 ANOS OU MAIS), 1991 E 2000**

	1991	2000
Taxa de analfabetismo	54,0	43,8
% com menos de 4 anos de estudo	76,2	71,3
% com menos de 8 anos de estudo	92,6	89,2
Média de anos de estudo	1,8	2,5

Fonte: Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Disponível em: Wikipedia, 2008.

Com 58 unidades escolares e quatro creches, o município de Poções matriculou 10.464 alunos no ano de 2007 distribuídos entre as escolas da zona urbana e rural. Também foi necessária a contratação de ônibus, *vans* e *topic* para transportar os 1.464 alunos da zona rural que estudam nas escolas da zona urbana. No referido ano letivo, as escolas municipais tinham um total de 385 professores e mais 152 profissionais (faxineiros, merendeiras, porteiros, serviços gerais, vigias etc.)<sup>11</sup>.

A Secretaria de Educação Municipal conseguiu implantar, em 2007, cinco programas com verbas específicas do governo federal, a saber: Proleigos, Alfabetização Solidária, AABB Comunidade, Educar para Vencer e BB Educar.

Há alguns anos, principalmente em razão da falta de empregos na região para aqueles que não tinham nível superior, a perspectiva de cursar uma universidade

<sup>11</sup> Disponível em: < <http://www.terrado divino.com.br/cidadedepoções.htm> > Acesso em: 15 de abr. de 2007.



contagiou muitos jovens egressos do Ensino Médio e também adultos que, por já terem concluído esse curso há mais tempo, há muito haviam parado de estudar.

Atualmente já existe a *Cooperativa dos Estudantes Universitários de Poções*, que possui um ônibus próprio e disponibiliza mais dois mantidos pela Prefeitura Municipal, para atender à demanda de alunos universitários. Todos os dias saem com a lotação completa conduzindo alunos que estão cursando o nível superior em Vitória da Conquista, tanto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) quanto em mais três outras instituições de ensino superior. Os cursos oferecidos são de diversas áreas tanto em nível de licenciaturas (História, Geografia, Ciências, Letras, Matemática, Biologia, Pedagogia etc.) quanto em nível de bacharelado (Administração de Empresas, Ciências Contábeis, Psicologia etc.). Poções também é pólo de cursos na modalidade à distância, oferecidos por várias instituições de nível superior.

A Prefeitura Municipal também efetivou convênio com a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), objetivando o oferecimento dos cursos Normal Superior, Educação Infantil e Pedagogia, para os professores da rede municipal, desde o ano de 2006.

Contudo, cabe ressaltar que, em relação ao ensino-aprendizagem da leitura e escrita no Ensino Fundamental, os professores costumam apresentar algumas queixas, principalmente em encontros pedagógicos e em cursos de formação continuada, promovidos pela Secretaria Municipal. Segundo eles, muitos alunos não leem, não entendem o que leem, não sabem escrever, ou escrevem, porém nem os professores, nem os próprios autores conseguem ler, porque há muitos erros na escrita das palavras.

Nessa rápida apresentação e caracterização da cidade de Poções cabe destacar aqui o nosso compromisso político, pois nessa terra crescemos, criamos vínculos com as pessoas, estudamos e construímos alguns conceitos teóricos e metodológicos necessários à formação docente e tivemos as primeiras experiências práticas em sala de aula. Sendo, portanto, fruto de escola pública, passamos a respeitá-la e valorizá-la, acreditando fielmente em sua capacidade de imprimir ensino/aprendizagem de qualidade. A nossa qualificação, portanto, reflete o trabalho de muitos professores que se empenharam para elevar a qualidade do ensino público. Reflete também a nossa preocupação para com os alunos que não tiveram essa mesma oportunidade. Por isso, há uma vontade imensa de contribuirmos para

reverter esse quadro, ainda que não haja um impacto significativo nos dados estatísticos.

Assim, visando ao nosso objeto de estudo - *as ações/reflexões pedagógicas de uma prática de (re)escrita de textos* - escolhemos como *locus* uma escola dessa cidade, como sujeito principal uma professora dos anos iniciais do ensino fundamental, por entendermos o quanto uma discussão sobre essa temática é necessária entre os professores que hoje “não sabem o que fazer” para que os alunos escrevam com proficiência.

### **2.1.2 “Mal-me-Quer...” NÃO! “Bem-me-Quer”: uma escola pública que nasceu com vontade de ter muita qualidade**

Para quem está acostumado que nomes de escola associados a nomes de pessoas ligadas aos aspectos sócio-políticos e/ou culturais, locais, regionais e até nacionais, à primeira vista parece bastante estranho que uma escola pública municipal possa ter o nome de “Bem-Me-Quer”, mas, esse nome tão curioso está relacionado à história da sua fundação. E, essa história, além de estar registrada nos documentos oficiais da escola, consta também em trabalho de pesquisa (2006) realizado pela vice-diretora da escola, produzido durante curso de Formação à distância (UNOPAR) e colocado à nossa disposição. Neste consta que:

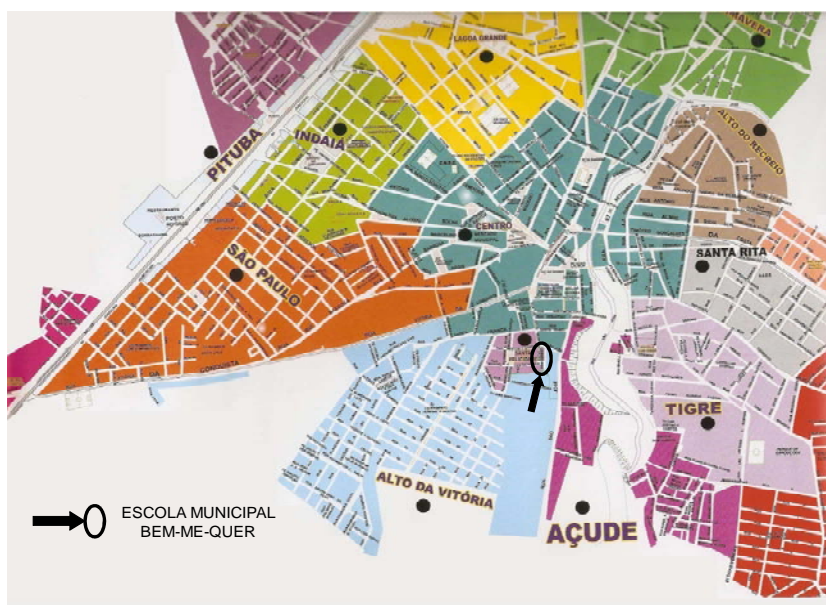
No ano de 1987, o município de Poções mantinha uma parte de seus alunos nas escolas particulares existentes na cidade. A prefeitura arcava com todas as despesas necessárias. Daí então, os coordenadores do Ensino Infantil e Fundamental da Secretaria Municipal de Educação, sentiram a necessidade de uma escola que atendesse à população cuja clientela era específica da área central da cidade (FERREIRA e JESUS, 2006, p. 6)

Esta mesma história também foi confirmada pelas professoras que trabalham na escola, desde a época de sua fundação. Até o ano de 1986, a prefeitura municipal arcava com despesas de “bolsas”, em escolas particulares, para os filhos

de muitos moradores do centro da cidade e outros bairros próximos, porque não existia uma escola pública municipal nesses bairros e era do conhecimento da população que o fato da prefeitura pagar mensalidades em escolas particulares, onerava muito os cofres da prefeitura.

A primeira diretora, parente próxima do prefeito da época, foi quem deu o nome à escola. Ela pretendia dar o mesmo nome da creche do campus da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) de Vitória da Conquista (a Creche Bem-Quer), mas acabou designando-a de “Bem-Me-Quer”, pensando estar dando o mesmo nome. Só mais tarde é que descobriu que o nome era outro. O prefeito da época retirou grande parte das “bolsas” das escolas particulares e investiu verbas na nova escola e também propôs que a mesma fosse considerada como “modelo”, inclusive com o mesmo padrão de qualidade das escolas particulares para que os pais ficassem satisfeitos.

Assim, surgiu, em 1988, em um terreno doado pela prefeitura, a Escola Municipal Bem-Me-Quer, situada à Praça Joaquim de Moraes Andrade s/n, quase que no centro da cidade, próxima a dois bairros Açude e Alto da Vitória que, embora periféricos, fazem divisa com o centro da cidade. A região onde a escola está instalada, ver mapa abaixo, é predominantemente urbana, com residências e comércios de pequeno e médio porte.



**FIG. 3: Mapa da Localização da Escola Municipal Bem-me-Quer**  
 Fonte: Prefeitura Municipal de Poções, 2007

Embora com uma grande pretensão de ser uma “escola de qualidade”, na época de sua fundação, essa escola tinha apenas duas salas de aula, uma secretaria e dois sanitários, funcionando em dois turnos, portanto quatro turmas de 30 crianças, totalizando 120 alunos. Essa estrutura, reduzidíssima, perdurou por seis anos! Em 1994, a escola foi ampliada, objetivando atender a demanda que crescia sempre, já que os alunos não eram mais os antigos “bolsistas das escolas particulares”. Foram construídas mais quatro salas de aula, quatro sanitários, uma cozinha, uma sala de professores, um pequeno pátio coberto, um pátio grande sem cobertura e foi feita uma nova inauguração, com direito a placa e tudo o mais. Assim, a cada ano a demanda aumentava chegando em 2005 a triplicar o número de alunos (352, distribuídos nos dois turnos de funcionamento, matutino e vespertino).

O trabalho pedagógico realizado nessa escola diferenciava-se de todas as outras escolas municipais. Conforme os dados estatísticos do Censo 2006, o índice total de aprovação da escola foi de 97%<sup>12</sup> As professoras após participarem de cursos de formação continuada procuravam aplicar as dinâmicas sugeridas e o índice de aprendizagem, em 2005 e 2006, conforme dados do IDEB<sup>13</sup> (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), chegou a ser o maior, não apenas entre as escolas municipais, mas também da região: 5,1.

Ensino Fundamental	IDEB Observado		Metas Projetadas							
	2005	2007	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos Iniciais	5,1	4,8	5,2	5,5	5,9	6,1	6,4	6,6	6,8	7,0
Anos Finais	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

**QUADRO 2: IDEB Observados em 2005, 2007e Metas para Escola Municipal Bem-me-Quer**

Fonte: PROVA BRASIL e Censo Escolar 2005 e 2006.

<sup>12</sup> Informação declarada no Censo Escolar de 2006.

<sup>13</sup> O IDEB é um indicador de qualidade educacional que combina informação de desempenho em exames padronizados (Prova Brasil ou SAEB) – obtido pelos estudantes ao final das etapas de ensino (4ª e 8ª séries do ensino fundamental e 3ª série do ensino médio) – com informações sobre rendimento escolar (aprovação).

Disponível em: < <http://ideb.inep.gov.br/Site/> > Acesso em: abr. de 2008.

Ao iniciarmos a pesquisa de campo em 2007, a escola Municipal Bem-Me-Quer, ainda de pequeno porte, tinha 06 salas de aula, funcionando em dois turnos, portanto 12 turmas, totalizando 345 alunos do pré-escolar à 4ª série. Possuía também uma sala para diretoria, 03 sanitários (um masculino, um feminino e um para professores), uma sala de professores, almoxarifado, cozinha, depósito de alimentos, uma sala de vídeo, um mini-auditório, um pátio coberto para recreação e uma ampla área livre com um espaço destinado à construção de um jardim.

Ainda permanecia organizada em dois turnos, porém atendendo a realidades bem diferenciadas, daquelas previstas no projeto inicial da construção da escola, ou seja, atendimento prioritário aos bolsistas. Constava com 13 funcionários efetivos (12 professores, 1 diretora) e mais 3 contratados (1 merendeira, 1 serviços gerais, 1 vigia). Em relação aos recursos materiais existentes (equipamentos) essa escola possuía: 1 videocassete, 1 aparelho de televisão, 1 antena parabólica analógica para TV, 1 impressora, 1 mimeógrafo/Duplicador a álcool, 1 DVD, 1 microcomputador tipo PC processador 486/386, 1 aparelho de som e um telefone público (orelhão, nas dependências da escola). Na cozinha: fogão industrial, filtro, geladeira, liquidificador e demais instrumentos para realização da merenda escolar. Esse quadro de recursos humanos e materiais revela que a escola, no período da pesquisa, contava, segundo informações da diretora, com um número de funcionários suficientes para um bom andamento do trabalho administrativo e pedagógico.

A escola também participava dos programas federais: Bolsa Família, Merenda escolar, Livro Didático e outros.

Segundo informações da diretora o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) foi construído juntamente com direção, vice-direção, professores e pessoal de apoio. Foi elaborado por etapas e a partir das necessidades da escola. No ensino fundamental, a proposta pedagógica da escola “privilegia o ensino enquanto construção do conhecimento, o desenvolvimento pleno das potencialidades do aluno e sua inserção no ambiente social...” (PDE da Escola Municipal Bem-me-Quer, 2006).

Questionada sobre a metodologia usada pela escola a diretora respondeu:

“Não temos uma metodologia única, nós pegamos um pouquinho [...] chamamos de ‘metodologia do tiquinho’, um tiquinho dali, um tiquinho

dali, um tiquinho dali... E a gente procura fazer um trabalho de acordo com a realidade, vê o que o aluno necessita, o que ele está pedindo naquele momento... a gente adapta...” (entrevista semi-estruturada à diretora, em 27 de fevereiro de 2006, apêndice A).

No entanto, no Projeto Político da Escola, a declaração é de que a metodologia de ensino “está baseada na proposta tradicional renovada, bem como no sócio-construtivismo” (PPE, 2006). Percebe-se que embora a escola tente fazer um trabalho diferenciado, ainda sente dificuldades em elaborar por escrito a(s) sua(s) opções metodológicas.

Conforme informações da diretora, no início de cada ano letivo, os professores se reúnem e, conjuntamente, elaboram todo o planejamento anual elegendo um tema central e dividindo-o em sub-temas, os quais serão trabalhados no decorrer das unidades. Mas, a escola também trabalhava com outros temas inseridos nas disciplinas, durante todo o ano letivo, convidando profissionais de saúde e membros de organizações e sociedade civil, para falarem sobre: doenças sexualmente transmissíveis, saúde sexual e saúde reprodutiva, gravidez na adolescência e drogas.

Informou ainda a diretora da escola que, no ano de 2007, elas resolveram ampliar o leque de professores que participariam dos planejamentos e convidaram outra escola municipal para trabalharem juntos, inclusive durante a culminância dos projetos.

Questionada sobre o trabalho com a escrita na escola, ela responde que dão mais ênfase às interpretações das leituras feitas, principalmente, nas aulas de português e considera satisfatório o nível de aprendizagem dos alunos, embora reconheça que eles “ainda estão com muitos erros” (entrevista à diretora, apêndice A).

Quanto ao papel da Escola Municipal Bem-me-Quer, ela respondeu sem titubear: “é receber o aluno e fazer com que se sinta bem” e “proporcionar uma visão de mundo mais aberta... pra que quando eles ingressem num ambiente de trabalho, não fiquem ‘atados’, sem muita perspectiva”. (entrevista à diretora, apêndice A).

Quando conversamos com a diretora sobre a não identificação da escola na pesquisa, ela disse que fazia questão que usássemos o nome real da instituição.

Solicitamos então que assinasse um termo de consentimento e ela o fez após leitura do documento (apêndice B).

Em relação a avaliação do Projeto Político Pedagógico da escola destacamos aquela feita pela própria vice-diretora, em trabalho escolar citado anteriormente:

Observando o PPP (Projeto Político-Pedagógico) da escola percebe-se que ele fundamenta para os fins mais amplos da Educação Nacional expresso na Lei 9394/96, ou seja, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, desenvolvendo no aluno o exercício para a cidadania, para o convívio social e para o mundo do trabalho. O mesmo busca procedimentos concretos na procura de resoluções para desenvolver nos educandos a capacidade de saber pensar, de ser capaz de enfrentar situações novas, de dominar problemas inesperados, de não temer o desconhecido. Dentre as inúmeras mudanças que a escola adota para a remoção de barreiras à aprendizagem, a aula expositiva começa também ser substituída por estratégias mais participativas como os trabalhos em grupo, que favorecem as trocas de experiências e a cooperação. (FERREIRA e JESUS, 2006, p. 5).

A diretora colocou à nossa disposição os dados de 2006 referentes à quantidade de alunos matriculados. Quanto à matrícula Inicial (MI), alunos admitidos (ADM), alunos aprovados (AP), alunos conservados (CONS), desistentes (D), transferidos (T) e Matrícula Final (MF), ver quadro abaixo:

<b>2006</b>	<b>MI</b>	<b>ADM</b>	<b>AP</b>	<b>CONS</b>	<b>D</b>	<b>T</b>	<b>MF</b>
<b>PRÉ</b>	51	02	48	04	-	01	52
<b>1º ANO</b>	51	-	57	-	-	02	57
<b>1ª SÉRIE</b>	51	02	50	01	01	01	51
<b>2ª SÉRIE</b>	58	02	58	02	-	-	60
<b>3ª SÉRIE</b>	59	03	55	04	-	03	59
<b>4ª SÉRIE</b>	62	03	64	-	01	-	64

**Quadro 2 : Número de alunos matriculados**

Fonte: Escola Municipal Bem-Me-Quer, Projeto Político Pedagógico 2007

O material didático e pedagógico disponível na escola era vasto, pois a direção, no ato das matrículas, entregava aos pais uma lista com a relação dos materiais a serem entregues no início das aulas. Todos levavam os materiais solicitados, acreditando estar contribuindo no trabalho da escola.

### **2.1.3 A professora Maria, suas trinta crianças e a configuração de sua prática pedagógica numa sala de aula “difícil de estar”**

O primeiro encontro com a professora Maria aconteceu de forma tranquila, embora pairasse no ar certa ansiedade de ambas as partes, pois não nos conhecíamos. Ela manifestou interesse em participar da pesquisa, embora sentisse certo “friozinho na barriga”. Tranquilizamos a professora, explicando-lhe, detalhadamente, todo o projeto. Ela verbalizou que gostaria de participar para poder receber orientações a respeito do seu trabalho e de como poderia melhorar a escrita de seus alunos. O fato de sua aceitação ter sido espontânea e voluntária contribuiu para com o nosso objetivo de que a abordagem priorizasse a comunicação dialógica e democrática. O contrato com a professora foi realizado no primeiro encontro pedagógico, quando solicitamos, por escrito, a sua aceitação e seu consentimento para as observações, videografações e autorizações para futuras publicações do material produzido na pesquisa. A professora assinou o “Termo de consentimento livre e esclarecido” (modelo em apêndice C), concordando com a realização da pesquisa em sua sala de aula.

Através do questionário (apêndice D) que havíamos enviado às professoras da escola, ainda na fase exploratória da pesquisa, soubemos que ela já tinha 18 anos como professora, mas exercia a docência por um período de 15 anos. Soubemos também de algumas de suas concepções em relação à *Educação, Aprendizagem, Criança, Linguagem, Texto Escrito, Erro e Avaliação*. Destacamos a sua concepção de erro como “[...] indicações acerca do nível de conhecimento que elas [as crianças] possuem sobre a língua escrita”. No entanto, na atuação prática, observada, posteriormente, essa concepção não se efetivava.

Na primeira entrevista com a professora Maria (apêndice C), conhecemos um pouco mais sobre sua história de vida, seu perfil profissional e suas experiências com a escrita. Coursou o magistério, “por falta de opção”, porque na cidade (Poções), naquela época, só tinha os cursos de contabilidade e magistério. Durante o estágio foi gostando de ensinar e se dedicou bastante. Foi elogiada pelos professores, mas, após a formatura, foi trabalhar em um banco, por um período de dois anos. Depois,



teve uma experiência com alfabetização de adultos, também ensinou português por um período de quatro meses (substituição de uma professora em fruição de licença maternidade). Ensinou, por um curto período, Técnicas Comerciais e Educação para o Lar. Participou então de um concurso da prefeitura, foi aprovada para lecionar na Escola Municipal Bem-me-Quer e desde então trabalha nessa escola como professora no ensino fundamental. Em relação ao seu perfil profissional considera-se responsável e o seu trabalho, bom. Sempre conversa com as colegas de escola, buscando novas atividades, mas, ao ser questionada sobre alguma experiência marcante em sala de aula, afirma que não está “[...] assim bem lembrada” e, embora tenhamos dito que poderíamos retomar esse ponto, caso ela se lembrasse, não fez nenhuma referência durante todo o período da entrevista. Em relação às experiências com a escrita o seu depoimento é um tanto confuso, mas consegue relacionar as atividades realizadas em sala de aula: interpretação de texto no livro didático, atividades no caderno, produção de texto, no início, coletivamente, montavam um “textinho”, e os alunos copiavam. Também fazia “ditadinhos” de palavras e de texto, no final do ano. Questionada como foi feita a produção do texto que nos encaminhou respondeu:

**Professora Maria** – [...] Uma semana ou duas semanas, antes de você mandar pedir esse material, eu trabalhei o textinho individual. Não foi nem português. Foi uma atividade de ciências, que tinha uma sequencia, tinha 4 desenhos... Então aí, antes, eu contei a historinha... Inventei a historinha, porque não vinha a história no texto, na atividade. Inventei uma historinha com eles e, depois, pedi para que observassem, tentassem não olhar para o coleguinha... Eles produziram um textinho... E, no caso, essa atividade que eu mandei pra você foi assim, uma segunda atividade, pode-se dizer, individual, que eu fiz. O que que eu fiz com essa atividade? Eu procurei a historinha né, a historinha que conta aí. Primeiro, eu contei pra eles a história assim, dramatizando né? Conte a historinha toda, depois dei a atividade pra eles. Pedi que observassem as gravuras, cada gravura, o que cada quadrinho estava assim representando pra eles e pedi que escrevessem né? E, assim, tentassem não olhar pelo do coleguinha.

#### EPISÓDIO 01

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista em: 02.03.2007

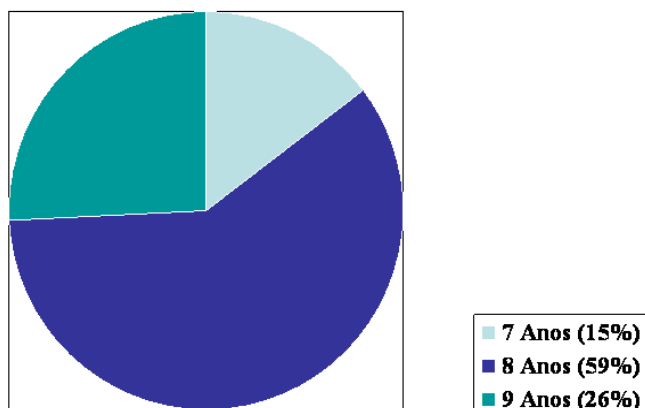
No início dos encontros pedagógicos para estudos e planejamentos (sessões reflexivas), Maria mostrou-se bastante tímida e ficava mais na posição de ouvinte. Aos poucos, foi se sentindo mais à vontade e confiante e demonstrou ser comunicativa e alegre. Questionava sempre quando não entendia algo dos

planejamentos e, algumas vezes, hesitava na realização da atividade: “Será que vai dar certo?” O que era natural, pois, mesmo tendo 15 anos de experiência em sala de aula, ela confessou trabalhar sempre da mesma forma, pois não tinha muito jeito para “criar coisas novas”, nem para artes e, quando precisava fazer algo diferente na sala, ela recorria às colegas.

Maria não se considerava uma professora inovadora. Também, até 2004, não tinha o hábito de participar de cursos de aperfeiçoamento, mas confessou, em uma das sessões reflexivas, que o que a fez mudar foram os estudos no curso de Graduação e participação em outros cursos oferecidos pela Secretaria de Educação, em 2005, tais como: Pró-Letramento (Português) e Formação Continuada (Alfabetização), mas, em todas as etapas da pesquisa, embora algumas vezes com um certo medo, ela apresentou-se disposta a aprender, com uma postura curiosa e aberta, o que ficou bem explícito em suas falas, transcritas no capítulo 4. Durante as observações pudemos perceber a convivência amorosa com seus 30 alunos, ainda que no “turbilhão indisciplinar”.

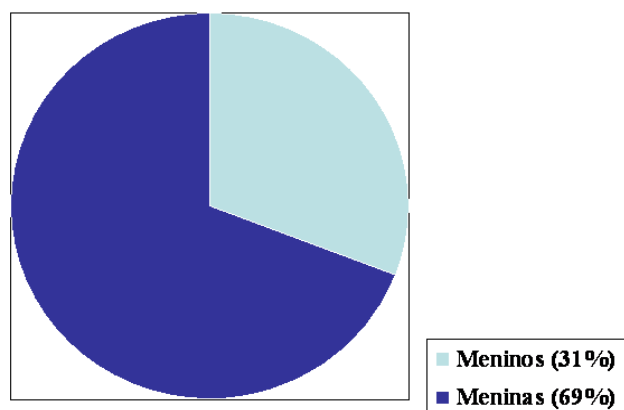
Ao tomarmos conhecimento dos dados estatísticos apontados no/pelo IDEB 2005/2006 referentes à Escola Municipal Bem-Me-Quer, chegamos a pensar numa escola ideal, com salas de aula ideais, enfim um ambiente adequado para o desenvolvimento do ensino/aprendizagem. No entanto, quando iniciamos as primeiras observações na sala de aula da professora Maria, percebemos que a realidade era bem diferente: tratava-se de uma escola de pequeno porte, com salas de aula bem comuns.

Os 30 alunos da professora Maria eram crianças, em sua maioria meninas, na faixa etária de oito (15%), nove (59%) e 10 anos (26%). Ver gráficos na página seguinte:



**FIG.4 - Gráfico da classe – IDADE**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados recolhidos



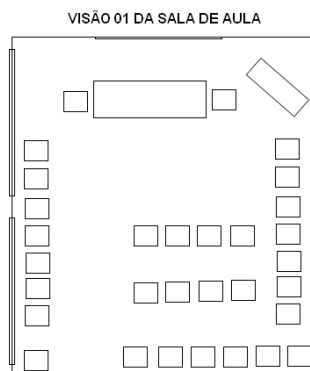
**FIG. 5 - Gráfico da classe – SEXO**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados recolhidos.

Inquietos, bastante ativos, os alunos não conseguiam ficar nas carteiras. Durante as aulas sempre se levantavam, ora para interpelarem a professora, ora para discutirem com colegas, para mostrarem as tarefas ou algo que trouxeram de casa: figurinhas, objetos pessoais, brinquedos etc. A professora parece já ter se “acostumado” a essa situação, pois, apenas em alguns momentos, alterava o tom de voz pedindo silêncio ou solicitando que “ficassem sentados em suas carteiras”.

A sala era organizada por filas de carteiras, algumas próximas as laterais da sala de aula, outras aglomeradas no fundo da sala. A mesa da professora ficava à frente, ora mais centralizada, ora mais recantada, o que dificultava uma interação

maior com o grupo. Ao lado da mesa da professora duas carteiras, onde sentavam dois alunos, os “mais danados”. Apresentamos a seguir uma simulação gráfica da sala de aula.

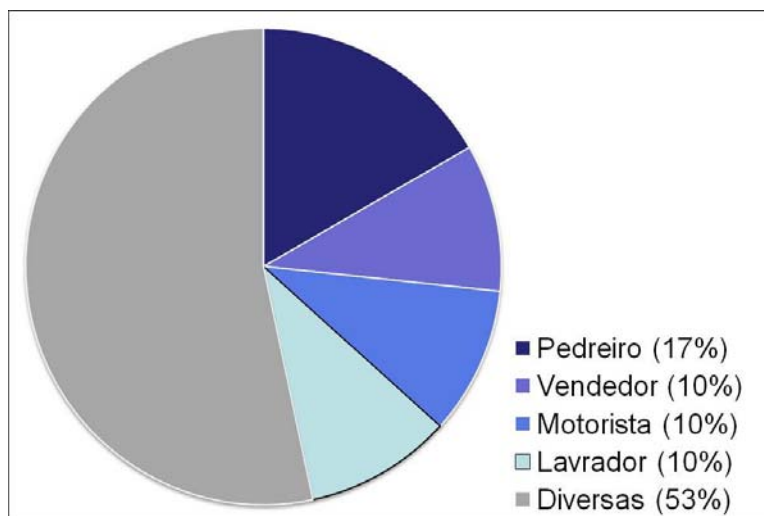


**FIG. 6 - Desenho da planta baixa da sala de aula**

Fonte: Desenho feito pela autora.

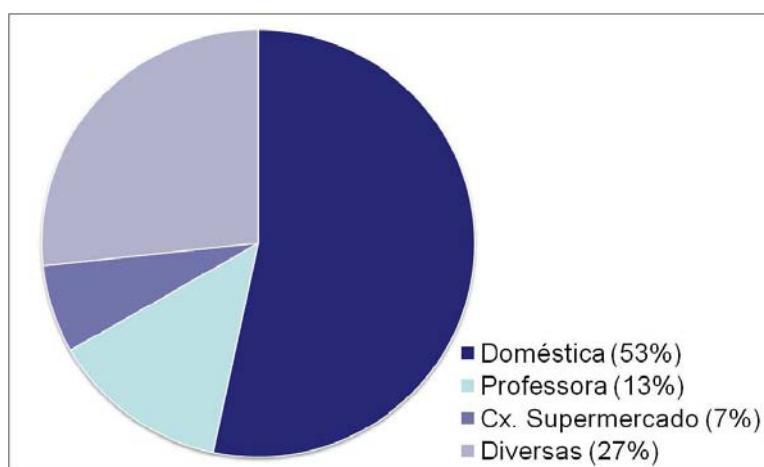
Refletindo sobre a organização espacial da sala de aula, observamos que ela comportava, razoavelmente bem, os alunos e professora. No entanto, nos aspectos estéticos e pedagógicos não atendia às expectativas/necessidades, pois as paredes possuíam pinturas estereotipadas com figuras de desenhos animados, grandes janelas de um lado, e do outro um grande espaço com tijolos de cerâmicas perfurados (cobogó), sobrando, portanto, pouco espaço para exposição dos trabalhos dos alunos. No fundo da sala havia a porta de entrada e um mural com uma mensagem de boas-vindas, que parecia ter caráter permanente.

A profissão dos pais dos alunos era bastante variada. A maioria das mães era doméstica (53%), outras professoras (13%), caixas de supermercado (7%) e outras exerciam profissões diversas (27%). Já a profissão dos pais era bem diversificada (53%), mas relacionamos entre eles os pedreiros (17%), vendedores (10%), motoristas (10%) e lavradores (10%). Há um predomínio de famílias em que os pais e mães trabalham fora, empregados no comércio e serviços (escritórios, bancos e funcionalismo público), portanto o nível socioeconômico dos pais dos alunos é médio/baixo, conforme declarado pela direção da escola no Projeto Político Pedagógico 2007, o qual pode ser visualizado nos gráficos a seguir (FIG. 6 e 7).



**FIG. 7 - Perfil socioeconômico dos PAIS dos alunos**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados recolhidos.



**FIG. 8- Perfil socioeconômico das MÃES dos alunos**

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados recolhidos

A escola recebe alunos que utilizam os mais variados meios de locomoção: existem aqueles que chegam a pé, devido à pequena distância entre a residência e a escola, e outros que chegam de moto, carro próprio, ônibus, bicicleta e também de vans, que são alugadas pelos pais para transportar os filhos.

Assim, o fato de os alunos serem de diferentes classes sociais, conforme já evidenciamos, e conviverem juntos numa mesma sala de aula, contribui para a democratização do ensino, conforme defendida por Snyders (2007, p. 258),

Se conseguirmos, mesmo parcialmente, que crianças de diferentes classes sociais vivam juntas numa sala de aula, já teremos dado um passo a mais. Talvez, em direção à confrontação dos pontos de vista, em direção à confrontação dos interesses, em direção à confrontação das vidas.

## **2.2 ESPELHO METODOLÓGICO DA INVESTIGAÇÃO**

O ponto de partida para delinear o espelho metodológico para a nossa pesquisa foi, inicialmente, uma delimitação de um posicionamento teórico-metodológico sobre as ações/reflexões pedagógicas no desenvolvimento da (re)escrita de textos, nosso objeto de estudo. Em seguida, atentamos para os ensinamentos de Gatti (1999, p. 72) quando afirmou que “o método, para além da lógica é a vivência do próprio pesquisador com o pesquisado”. Assim, o nosso contato direto com a situação estudada foi imprescindível. Acrescente-se a esses pontos o fato de que o desenvolvimento da metodologia da nossa pesquisa, durante o estudo preliminar, caracterizou-se por um processo de construção e reconstrução permanente do caminho, na tentativa de garantir a maneira mais adequada para a investigação do problema.

Este item propõe-se esclarecer os aspectos metodológicos de nossa pesquisa destacando a abordagem qualitativa e o enfoque sócio-histórico tendo o materialismo histórico dialético como “pano de fundo”, as razões da nossa opção pela pesquisa-ação e também destaca a construção dos principais dados: entrevistas, observações, sessões reflexivas e a análise documental.

### 2.2.1 A abordagem qualitativa: enfoque sócio-histórico

Esta pesquisa está fundamentada na abordagem qualitativa, por esta se firmar como um método pertinente para a realização deste trabalho, conforme as características básicas que configuram esse tipo de estudo, sugerido por Bogdan e Biklen (1994, p. 47-50), a saber:

1. Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal.
2. A investigação qualitativa é descritiva.
3. Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos.
4. Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva.
5. O significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Cabe considerar que, ao longo do processo da pesquisa, procuramos contemplar a maior parte dessas características pela importância que se revelam para este trabalho. No entanto, levamos em consideração a afirmação de Bogdan e Biklen (1994) ao destacar que essas cinco características podem não ser abrangidas em todas as investigações consideradas qualitativas e que muitas investigações podem ser desprovidas de algumas delas. Para eles “A questão não é tanto a de se determinada investigação é ou não totalmente qualitativa; trata-se de uma questão de grau” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 47).

A primeira característica aponta que o ambiente natural tem como base os dados investigados. Assim, essa investigação é também conhecida como “naturalística”, tendo como preocupação o estudo e a análise da realidade empírica. Sendo, portanto, parte integrante do processo de conhecimento, pudemos utilizar recursos variados para ampliar a confiabilidade da investigação: videogravações,

documentos, observações, registros escritos, entrevistas etc. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “ para o investigador qualitativo divorciar o ato, a palavra ou o gesto de seu contexto é perder de vista o significado”. Triviños (2007, p. 128), destaca que “O chamado ‘ambiente natural’ de Bogdan existe, mas é observado apenas numa perspectiva que o vincula a realidades sociais maiores. O pesquisador é importante à medida que não esquece esta visão ampla e complexa da vida social.”

No presente trabalho, consideramos a escrita como fenômeno social, damos ênfase à ação interativa da linguagem (ver 3.1.2) e discorremos sobre os efeitos de transformação da prática da professora Maria, nos níveis individual e social (ver capítulo 4).

Realizar uma pesquisa empírica em uma sala de aula com sujeitos reais (a professora e as crianças) possibilitou-nos uma discussão a respeito das possibilidades e limites do trabalho com a (re)escrita de textos em sala de aula do 3º ano do Ensino Fundamental<sup>14</sup>.

Com a obtenção de dados descritivos, na segunda característica o pesquisador procura verificar como os fenômenos manifestam-se, de forma bastante atenta aos elementos constitutivos do campo empírico estudado. A abordagem acontece de forma minuciosa, rica em detalhes como gestos, decoração da sala de aula, quem participa de uma conversa e palavras especiais utilizadas na conversação. Segundo Bogdan e Biklen (1994), os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não em números. “E, como as descrições dos fenômenos estão impregnadas dos significados [...] produtos de uma visão subjetiva, rejeita toda expressão quantitativa, numérica, toda medida” (TRIVIÑOS,2007,p.128). Dessa forma, a descrição dos dados é bastante rica. Nessa visão, ele assegura:

---

<sup>14</sup> Assumimos nesta pesquisa a nomenclatura de 3º ano do Ensino Fundamental para a turma da professora Maria, embora a diretora da escola mantivesse, para efeito de registro de matrícula, a nomenclatura de ensino seriado (2ª série), mesmo ciente da nova regulamentação da Lei Federal nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos de duração com a inclusão das crianças de seis anos de idade. Segundo ela, recebeu orientações da Secretaria de Educação do município de que a nova nomenclatura seria utilizada para as turmas que iriam iniciar em 2006. Então em sua matrícula a escola tinha turmas seriadas e também do primeiro ano. Para maiores informações consultar documento: BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Organização do documento: Janete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2006.



Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação. Os dados incluem transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais. [...] Tentam analisar os dados em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível, a forma em que estes foram registrados ou transcritos. (TRIVIÑOS, 2007, p.128).

O estudo sobre as ações pedagógicas em eventos de (re)escrita de textos requer um sistema teórico marcado por descrições sobre a língua em funcionamento. Essa confirmação se dá na análise dos dados, que sublinha o quadro sociointeracionista de Vygotsky (1989;1998) e a dialogicidade de Bakhtin(2003;2004), conforme 3.1.2.

Considerando que todo conhecimento é sempre construído na interação (VYGOTSKY, 1989;1998) e que o fenômeno material, dialógico, da linguagem se faz pela interação comunicativa mediada pela produção de sentido entre interlocutores (BAKHTIN,2003;2004), buscamos analisar as relações interpessoais nos atos de produção de texto escrito. Por isso as descrições das visitas e do trabalho das Fadas, instrumento de mediação, utilizado pela professora Maria (4.1), o qual tornou-se relevante na tentativa de aprofundar a relação entre sujeitos, e a importância do desenvolvimento mediado por um outro.

Reafirmamos, neste momento, a nossa preocupação em destacar os eventos em que as ações se manifestaram com mais evidências, não apenas descrevendo os episódios, mas também analisando-os criticamente (capítulo 4), buscando apontar aspectos da prática pedagógica em transformação.

Na terceira característica, ressaltamos a importância de uma descrição dos problemas estudados tal como manifestados nas atividades, nos procedimentos e nas interações, ou seja, processual, requerendo uma atitude de apreensão dos fenômenos de forma complexa. Para Triviños (2007, p.129) “essa característica é muito importante na individualização como atividade científica da pesquisa qualitativa”. Esse autor destaca ainda que, na investigação histórico-estrutural, dialética, aprecia-se

[...] o desenvolvimento do fenômeno não só em sua visão atual que marca apenas o início da análise, como também penetra em sua estrutura íntima, latente, inclusive não visível ou observável à simples observação ou reflexão, para descobrir suas relações e avançar no conhecimento de seus aspectos evolutivos, tratando de identificar as forças decisivas responsáveis por seu desenrolar característico. (TRIVIÑOS, 2007, p. 129).

Tendo feito opção pela descrição das ações didático-pedagógicas da professora Maria, no desenvolvimento da prática de (re)escrita de textos durante o transcorrer do ano letivo de 2007, tais ações só poderiam ser analisada como processo social compartilhado e gerador de desenvolvimento (VYGOTSKY, 1989;1998). A concepção de linguagem interacionista propõe essa mudança no ensino da escrita passando de *produto*, foco na aquisição do código, sua natureza alfabética e suas regras, para *processo*, a linguagem como interação com destaque para a natureza social e interativa da escrita (ver 3.1.2).

A natureza indutiva, quarta característica da pesquisa qualitativa, diz respeito à forma como o pesquisador deve se comportar no transcurso do trabalho. Parte-se de questões ou focos bastante amplos que vão se tornando mais diretos e específicos no decorrer da pesquisa. Para Bodgan e Biklen (1994, p. 50) os investigadores “não recolhem dados ou provas com o objetivo de confirmar ou informar hipóteses construídas previamente; ao invés disso, as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que forem recolhidos se vão agrupando”. E esclarecem: “O processo de análise de dados é como um funil: as coisas estão abertas de início (ou no topo) e vão se tornando mais fechadas e específicas no extremo” (BODGAN e BIKLEN, 1994, p. 50).

Ao se referirem a esse aspecto central no processo de investigação qualitativa e, sob a égide do mesmo paradigma, Lüdke e André, (1986, p. 13) acrescentam: “O fato de não existirem hipóteses ou questões específicas formuladas *a priori* não implica a inexistência de um quadro teórico que oriente a coleta e a análise dos dados.”

Preocupamo-nos em construir os dados e, concomitantemente, um quadro teórico/metodológico que fosse ganhando forma num processo indutivo comparado a um funil, conforme nos advertem Bodgan e Biklen (1994, p. 50) e também indicam

as palavras de Konder (1986,p.44-45): “Uma certa compreensão do todo precede a própria possibilidade de aprofundar o conhecimento das partes”.

A quinta e última característica geral, defendida pelos cientistas que partilham da abordagem qualitativa, considera a importância da atribuição de um significado ao(s) fenômeno(s) na interpretação do pesquisador, ou conforme Chizzotti (1998, p. 79), “O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.” Para Bodgan e Biklen (1994, p. 50-51), retomando Mehan (1978)<sup>15</sup> e Psathas (1973)<sup>16</sup>.

Os investigadores qualitativos fazem questão em se certificarem de que estão a apreender as diferentes perspectivas adequadamente. Alguns investigadores que fazem uso do vídeo mostram as gravações aos participantes para compararem as suas interpretações com as dos informadores (MEHAN, 1978).[ ... ] Os investigadores qualitativos em educação estão continuamente a questionar os sujeitos da investigação, com o objetivo de perceber “aquilo que *eles* experimentam, o modo como *eles* interpretam as suas experiências e o modo como *eles* próprios estruturam o mundo social em que vivem” (PSATHAS, 1973).

Atentos a essa característica, nossa preocupação primeira foi que todo o trabalho de planejamento, de estudos, de orientações e, principalmente, de realização das ações em sala de aula fosse significativo para os nossos sujeitos, a professora Maria e seus alunos. Assim, em todos os encontros/sessões reflexivas, questionamos a professora a respeito do seu entendimento e também ela nos interpelava, quando não conseguia compreender alguma ação a ser realizada. Nos momentos de autoscopia<sup>17</sup>, quando ela se via atuando em sala de aula, através das videogravações ela pôde se autoavaliar e perceber a importância de pequenos gestos, seu e/ou dos alunos, durante o processo de (re)escrita de textos.

<sup>15</sup> MEHAN, H. *Structuring scoll structure*. Havard Educacional Review., 48, 32-64, 1987.

<sup>16</sup> PSATHAS, G. (Ed). *Phenomenological sociology*. Ney York: Wiley, 1973.

<sup>17</sup> A palavra autoscopia, neste trabalho, é tratada como técnica de pesquisa e de formação, a qual se vale de videogravações de ações de sujeitos, numa dada situação, visando à posterior autoanálise delas. Essa técnica será discutida em 2.2.5.3.

Também a professora Maria teve a oportunidade de ler a transcrição de todas as suas entrevistas e das sessões reflexivas e não fez nenhuma alteração, mesmo estando ciente de que elas seriam levadas a público. Disse que não iria alterar nada, pois o que estava registrado correspondia, fielmente, às nossas conversas.

Acreditamos que o processo de condução da investigação qualitativa refletiu o nosso diálogo (pesquisadora e professora Maria), por isso não poderíamos considerá-la como uma pesquisa “neutra”. Em todos os episódios é possível perceber uma mediação que provoca alterações nas ações da professora Maria, possibilitando, também, a compreensão de seu desenvolvimento profissional.

Como já dissemos anteriormente, assumimos neste trabalho um ponto de vista investigativo apoiado no enfoque sócio-histórico, fundamentado nas produções teórico/metodológicas de Vygotsky (1989;1998) e Bakhtin (2003/2004). Vygotsky estudou os fenômenos psicológicos como processos em movimento e em mudança a partir dos métodos e princípios do materialismo dialético. E Bakhtin, teórico da literatura e filósofo da linguagem, ressaltou a importância de uma abordagem dialógica.

Para Freitas (2002), conhecedora e divulgadora desses enfoques “A perspectiva sócio-histórica, tendo o materialismo histórico-dialético como pano de fundo, expressa em seus métodos e arcabouço conceitual as marcas da sua filiação dialética” (FREITAS, 2002, p. 22).

Triviños (2007), tomando como referencial os conceitos de dialética materialista<sup>18</sup> elaborado por dois clássicos do marxismo, Engels e Lenin, ressaltam aspectos que se referem às formas do movimento universais e as conexões que se observam entre elas. Destaca o autor:

Engels a define como a ciência “das leis gerais do movimento e desenvolvimento da natureza, da sociedade humana e do pensamento”. E Lenin a define como “a doutrina do desenvolvimento na sua forma mais completa, mais profunda e mais isenta da unilateralidade, a doutrina da relatividade do conhecimento humano, que nos dá um reflexo da matéria em eterno desenvolvimento”. (TRIVIÑOS, 2007, p. 53)

---

<sup>18</sup> O Materialismo Histórico e Dialético foi elaborado em meados do século 19, por Marx (1818-1883) e Engels (1820-1895), em especial na sua obra clássica do primeiro deles O Capital: crítica da economia política, (MARX, 2002) uma aguda crítica ao modo de produção capitalista.

Para que se discuta de forma mais precisa a questão, apresentamos algumas premissas do pensamento marxiano, ou seja, uma das suas categorias principais: o trabalho. Propondo o *materialismo da práxis*, Marx aponta na direção do trabalho social dos homens e na propriedade que adquire historicamente. Para ele o trabalho “é a atividade pela qual o homem domina as forças naturais, humaniza a natureza; é a atividade pela qual o homem se cria a si mesmo” (KONDER, 1986, p. 29). De acordo com Marx, mudanças históricas na sociedade e na vida material produzem mudanças na “natureza humana” (consciência e comportamento). No entanto, em condições alienantes, o ser humano não pode viver plenamente esse sentido do trabalho, e passa a ser o trabalho humano de uma classe explorada por outra sob o modo de produção capitalista. Sendo assim, para Marx (1974, p. 17)

A propriedade privada tornou-nos tão estúpidos e unilaterais que um objeto só é nosso quando o temos, quando existe para nós como capital ou quando é imediatamente possuído, comido, bebido, vestido, habitado, em resumo, *utilizado* por nós [...] Em lugar de *todos* os sentidos físicos e espirituais apareceu assim a simples alienação de todos esses sentidos, o sentido do ter” (grifos no original).

Segundo Marx, o trabalhador, vivendo em condições alienadas e alienantes, vai ter, conseqüentemente, uma compreensão alienada de si próprio e de seu entorno, sendo capaz de aceitar pacificamente as condições de vida e não procurar a emancipação social.

Konder, um dos autores que se destaca na produção intelectual sobre a dialética, acrescenta que o capitalista também é atingido pela alienação, pois “procura tirar vantagem de suas relações – competitivas – com os outros capitalistas” (KONDER, p. 35). Mas, em seguida, ressalta que, como classe, a burguesia “não consegue elevar seu ponto de vista a uma perspectiva *totalizante*” (KONDER, p. 35).

A dialética – observa Carlos Nelson Coutinho – “não pensa o todo negando as partes, nem pensa as partes abstraídas do todo. Ela pensa tanto as contradições entre as partes [...] como a união entre elas [...]” (*apud* KONDER, p. 46). Conforme Konder, “o pensamento dialético é obrigado a identificar, com esforço, gradualmente, as contradições concretas e as mediações específicas que constituem o ‘tecido’ de cada totalidade, que dão ‘vida’ a cada totalidade” (KONDER, 1986, p. 44).

Vygotsky, seguindo o pensamento marxista, elaborou as concepções de Engels sobre o trabalho humano e o uso de instrumentos como os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo. No capítulo 1 de uma de suas obras clássicas, *A Formação Social da Mente* (1989), desenvolve o conceito de instrumento e o símbolo no desenvolvimento da criança, a partir de uma extrema revisão de literatura para afirmar que a gênese da cognição está no social, o que significa dizer que o processo de conhecimento como produção simbólica e material se dá na interação com o outro. Para Vygotsky (1989), o conhecimento é, pois, construído numa relação dialética entre sujeitos e o seu meio histórico sociocultural. Ele dá ênfase à formação do conhecimento enquanto atividade social contextualmente situada em um processo mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 1989).

Bakhtin, em seu livro *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (2004), expõe a necessidade de uma abordagem marxista da filosofia da linguagem. A teoria da linguagem bakhtiniana defende que o fenômeno material, dialógico, da linguagem se faz, pois, pela interação comunicativa, em uma dada situação e em um contexto sócio-histórico e ideológico, sendo que os interlocutores são sujeitos que ocupam lugares sociais. A discussão sobre a dimensão interacionista, discursiva e dialógica da linguagem encontra-se em 3.1.2.

Preocupando-se em defender o caráter materialista da dialética, Engels, apoiado por Marx, resumiu a dialética em três leis: (i) lei da passagem da quantidade à qualidade (e vice-versa); (ii) lei da interpenetração dos contrários; e (iii) lei da negação da negação.

A primeira lei se refere ao fato de que as coisas, ao mudarem, não mudam no mesmo ritmo; o processo de transformação por meio do qual elas existem passa por períodos lentos (nos quais há pequenas alterações quantitativas) e por períodos de aceleração (que precipitam alterações qualitativas, isto é, modificações radicais) (KONDER, 1986, p. 58).

Em nossas abordagens de construção dos dados, a pesquisa-ação favoreceu a construção de ações que conduziram às mudanças, à transformação (ver capítulo 4). No dizer de Snyders (1988), a função da escola é propiciar ruptura e continuidade entre cultura primeira (saber espontâneo) e cultura elaborada (saber científico).

A compreensão das ações/reflexões pedagógicas em eventos de (re)escrita de textos repousa nos conceitos de transformação e de totalidade, numa perspectiva que se quer crítica-reflexiva, expressando o significado da realidade.

A segunda lei, da interpenetração dos contrários, diz que os diversos aspectos contraditórios da realidade se entrelaçam, ou seja, as coisas não podem ser compreendidas isoladamente sem levarmos em conta a conexão que cada um deles mantém com coisas diferentes e consigo mesmo. Conforme as conexões que se estabelecem, prevalecerá no fenômeno um lado ou outro da sua realidade (KONDER, 1986, p. 58)

Neste trabalho, compreendemos o conceito de contradição como é reconhecida pela dialética “[...] princípio básico do movimento pelo qual os seres existem” (KONDER, 1986, p. 49). Logo, é fundamental compreender a realidade como essencialmente contraditória e em permanente transformação.

Para Pires (1997, p.86),

O princípio da contradição, presente nessa lógica, indica que para pensar a realidade é possível aceitar a contradição, caminhar por ela e apreender o que dela é essencial. Neste caminho lógico, movimentar o pensamento significa refletir sobre a realidade partindo do empírico (a realidade dada, o real aparente, o objeto assim como ele se apresenta à primeira vista) e, por meio de abstrações (elaborações do pensamento, reflexões, teoria), chegar ao concreto: compreensão mais elaborada do que há de essencial no objeto, objeto síntese de múltiplas determinações, concreto pensado. Assim, a diferença entre o empírico (real aparente) e o concreto (real pensado) são as abstrações (reflexões) do pensamento que tornam mais completa a realidade observada.

Ao apresentarmos as *categorias dos modos de ação/reflexão sobre o processo de (re)escrita de textos* (seção 4.2), podemos vislumbrar a rede de conexões, em forma de espiral ascendente, a exigir o movimento do pensamento e das ações da professora Maria, em busca da tessitura da prática da sala de aula, no trabalho de análise e reflexão sobre a língua escrita.

A terceira lei admite que o movimento geral da realidade não é absoluto, não se esgota em antagonismos irracionais, ininteligíveis, nem se perde na eterna repetição do conflito entre tese e antítese (os contrários), entre afirmações e negações. A afirmação engendra, necessariamente, a sua negação, porém a negação não prevalece como tal: tanto a afirmação quanto a negação são superadas, e o que acaba por prevalecer é uma síntese, ou seja, a negação da negação. (KONDER, 1996, p. 58-59)

Numa pesquisa há necessidade de realizarmos operações de síntese e de análise para que a dimensão *imediata* e a *mediata* sejam esclarecidas (KONDER, 1986, p. 47), pois, presentes em todos os objetos, vão sendo descobertas, construídas e/ou reconstruídas. Para Konder “somente levando em conta as mediações é que podemos avaliar corretamente toda a significação dos fatos” (KONDER, 1986, p. 48). Esse processo de mediações conduz-nos reflexivamente a outro elemento da realidade: *as contradições*.

Conforme Triviños (2007, p. 73),

O pesquisador que segue uma linha teórica baseada no materialismo dialético deve ter presente em seu estudo uma concepção dialética da realidade natural e social e do pensamento, a materialidade dos fenômenos e que estes são possíveis de conhecer. Estes princípios básicos do marxismo devem ser completados com a idéia de que existe uma realidade objetiva fora da consciência e que esta consciência é um produto resultado da evolução do material, o que significa que para o marxismo a matéria é o princípio, e a consciência é o aspecto secundário, o derivado. Sob estes fundamentos o pesquisador deve considerar as categorias e leis da dialética.

Portanto, ainda para Triviños (2007), uma pesquisa na área educacional, imbuída de uma concepção marxista da realidade, precisa ter claro conceitos



capitais do materialismo histórico: estrutura das formações socioeconômicas, modos de produção, força e relações de produção, classes sociais, ideologia, que é a sociedade, história da sociedade como sucessão das formações sócio-econômicas, consciência social e individual, cultura como fenômeno social, concepção de homem etc. (TRIVIÑOS, 2007, P. 73).

Escrevendo a respeito das raízes do materialismo dialógico na pesquisa qualitativa, Triviños (2007, 129) chama a atenção de que a realidade do fenômeno é fora da consciência e que, portanto,

A pesquisa qualitativa do tipo histórico-cultural, dialética, parte também da *descrição* que intenta captar não só a aparência do fenômeno, mas também sua essência. Busca, porém, as causas da existência dele, procurando *explicar* sua origem, suas relações, suas mudanças e se esforça por *intuir* as conseqüências que terão para a vida humana.

Freitas (2002, p 24), ao abordar essa questão, sublinha:

[...] nas ciências humanas, seu objeto de estudo é o homem, “ser expressivo e falante”. Diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se dessa maneira, toda a situação, que passa de uma *interação sujeito-objeto* para uma *relação entre sujeitos*. De uma orientação monológica passa-se a uma orientação *dialógica*. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigados são dois sujeitos em interação. O homem não pode ser apenas objeto de uma explicação, produto de uma só consciência, de um só sujeito, mas deve ser também *compreendido*, processo esse que supõe duas consciências, dois sujeitos, portanto, dialógico. (FREITAS, 2002, p. 24)

O ponto de vista a partir do qual a dialética marxista é aqui tratada é sobre a educação no enfoque sócio-histórico. Trabalhar com a pesquisa qualitativa numa abordagem sócio-histórica implica, portanto, procurar compreender os dados

construídos, investigando-os e descrevendo-os, procurando relacioná-los na sociedade enquanto totalidade.

Ao discutir a necessidade de o educador brasileiro passar do senso comum educacional (conhecimento da realidade empírica da educação) para a consciência filosófica na compreensão de sua prática pedagógica, Saviani (1994, p. 11) ressalta o materialismo histórico-dialético como instrumento dessa prática e explica:

Com efeito, a lógica dialética não é uma coisa senão o processo de construção do concreto (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou “detour” de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria, pois, da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto.

Ao aproximarmos a leitura do Materialismo Histórico e Dialético para a área da linguagem, especificamente para a (re)escrita de textos, recuperamos as ideias centrais da Teoria Sócio-Histórica de Vygotsky, que podem ser assim sintetizadas: a) Os Processos Psicológicos Superiores têm uma origem histórica e social; b) Os instrumentos de mediação (ferramentas e signos) cumprem um papel central na constituição de tais processos; e c) os Processos Psicológicos Superiores devem ser abordados segundo os processos de sua constituição, quer dizer, a partir de uma perspectiva genética.

Sem a compreensão das relações entre a base material e a constituição do sujeito e da participação do outro nas ações de análise e reflexão sobre a língua não se pode discutir as oportunidades de internalização e da constituição do conhecimento no processo de ensino-aprendizagem da língua escrita.

### 2.2.2 Das razões que justificam a opção pela pesquisa-ação

Entre as várias modalidades que pode assumir a pesquisa qualitativa (etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso, pesquisa-ação...) destacamos a importância potencial da pesquisa-ação (BARBIER, 1985; 2007; THIOLENT, 1994) como estratégia apropriada para a construção e análise dos dados desta nossa pesquisa, por envolver uma professora em ação, que nesta pesquisa é representada pela professora Maria, em movimento de transformação da realidade, através de nossas intervenções, desempenhando um papel ativo no equacionamento dos problemas encontrados, no acompanhamento e na avaliação das ações desencadeadas.

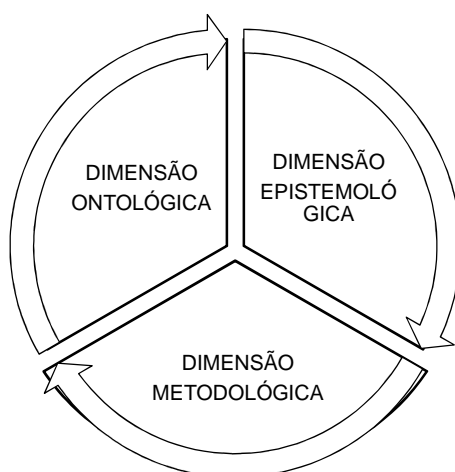
Três razões principais justificam a opção da fundamentação metodológica de uma pesquisa-ação como estratégia mais apropriada no contexto desta pesquisa: as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, conforme Quadro 3, abaixo:

**Quadro 3 – Dimensões da Pesquisa**

NA DIMENSÃO ONTOLÓGICA	A possibilidade de pesquisar/teorizar os modos de ação/reflexão pedagógicas sobre o processo de (re)escrita de textos em situações de ensino-aprendizagem, numa perspectiva de linguagem enunciativo-discursivo e interacionista.
NA DIMENSÃO EPISTEMOLÓGICA	A possibilidade de apreender e gerar teorias sobre a ação/reflexão no processo de (re)escrita de textos, a partir de necessidades reais, tendo por objetivo a transformação da práxis educacional de forma emancipatória dos sujeitos do processo (professor e alunos).
NA DIMENSÃO METODOLÓGICA	A possibilidade de analisar o objeto de estudo, as ações/reflexões pedagógicas da professora Maria no desenvolvimento de (re)escrita de textos, prática em transformação, no ambiente onde ela se materializa, com flexibilidade de procedimentos e múltiplas articulações, no exercício contínuo de espirais cíclicas, considerando o enfoque sócio-histórico e discursivo.

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nos princípios teóricos do estudo e construção dos dados.

Nossa perspectiva de reflexão é que há uma correspondência entre essas dimensões, e elas se interagem simultaneamente, compondo um conjunto de premissas sobre as quais o processo de conhecimento efetivamente se desenvolve. Para Retamozo (2006<sup>19</sup>, *apud* REZENDE, 2009, p. 54), “a dimensão ontológica se relaciona com o nível metodológico através do epistemológico”, e por isso afirma Rezende, ainda citando Retamozo, “é necessário construir pontes que permitam transitar da ontologia para a epistemologia e para a metodologia” (REZENDE, 2009, p. 54). Abaixo, apresentaremos uma ilustração de como ocorreu esse processo (figura 8).



**FIG. 9 Inter-relação nas dimensões da pesquisa**

Fonte: Figura elaborada pela autora com base nos princípios teóricos do estudo e construção dos dados.

Conforme Chizzotti (2006, p.25), qualquer que seja a orientação filosófica adotada em uma pesquisa, a pergunta inicial é “o que são as coisas ou os objetos sobre os quais se detém uma investigação”. A resposta a essa questão constitui um campo da filosofia. Chizzotti complementa: “a ontologia, (do grego, *ontos*, ser e

<sup>19</sup> RETAMOZZO, M. Esbozos para una epistemologia de los sujetos y movimientos sociales. *Cinta de moebio*, 26, 2006. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Disponível em: <<http://www.moebio.uchile.cl/26/retamozo.htm>>. Acesso em: 25 fev.2007.

*logia*, tratado), ou seja, a concepção da realidade que o pesquisador assume e da qual partilha ou, simplesmente, a concepção de mundo do investigador” (CHIZZOTTI, 2006, p.25). Posição semelhante á a apontada por Richardson ( 2009) que define a ontologia como ponto de vista que o pesquisador tem do mundo que o rodeia. Essa posição é em relação ao homem, à sociedade e ao mundo.

A dimensão *ontológica* de uma pesquisa-ação tem a ver com a seguinte questão: o que se pretende conhecer quando se utilizam esses instrumentos metodológicos segundo os pressupostos atuais? De modo bem específico, poder-se-ia dizer que se pretende conhecer os modos de ação/reflexão pedagógicas em situações de ensino-aprendizagem de (re)escrita de textos, numa perspectiva de linguagem enunciativo-discursiva e interacionista.

Muitas definições são dadas à pesquisa-ação e para clarificar os conceitos de pesquisa-ação subjacentes a este trabalho, começamos a fazer referência aos estudos de Dione (2007), que retoma seis definições desde a década de 1980, todas sinalizando para o duplo objetivo da pesquisa-ação: modificar uma dada situação: produzir uma mudança e desenvolver conhecimentos. Destacamos algumas delas: “Modalidade de pesquisa que faz do ator um pesquisador e do pesquisador um ator, que orienta a pesquisa para a ação e, em retorno, vincula a ação a considerações de pesquisa (GAUTHIER, 1984<sup>20</sup> *apud* DIONE, 2007, p.44)”, e outra definição que destaca, além da produção de mudanças, o conhecer tendo em vista o agir:

O intuito da pesquisa-ação é conhecer ou compreender, para uma ação ou por meio de uma ação, um fenômeno, um processo, uma situação, com o duplo objetivo de produzir uma mudança relativa a esse fenômeno, processo, situação ou contexto em que se insere e de desenvolver os conhecimentos relativos a esse fenômeno, processo ou situação (DESCARRIES, CORBEIL, 1993<sup>21</sup>, *apud* DIONE, 2007, p.46).

Ainda para Dione (2007, p. 46), cinco importantes dimensões podem ser extraídas da variedade das definições da pesquisa-ação:

<sup>20</sup> GAUTHIER, J. (dir.) *Recherche sociale*. De La problématique à La collecte des données. Sillery:PUQ, 1984. (Chapitre 18: La recherche-action).

<sup>21</sup> DESCARRIES, F; CORBEIL, C. (dir.) Recherche-action et questionnements féminists. *Cohiers du réseua de recherché féminists*, n. 1, Université du Québec, 1993.

- Fortalecer a relação entre a teoria e a prática;
- Favorecer alianças e comunicações entre pesquisadores e atores;
- Perseguir um duplo objetivo de conhecimentos a desenvolver (pesquisa) e de situações a modificar (ação);
- Produzir um novo saber na ação e para a ação;
- Inserir-se em um processo de tomada de decisão com vista à resolução de problemas.

Sobre a pesquisa-ação, Thiollent (2005, p. 16) apresenta a seguinte definição clássica:

A pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

De acordo com Barbier (2007), um dos seus principais defensores, a pesquisa-ação “expressa uma verdadeira transformação da maneira de conceber e de fazer pesquisas em Ciências Humanas” (BARBIER,2007,p.17). Como primeiro teórico a discutir a pesquisa-ação na instituição escolar (BARBIER,1985, p.105) afirma que “As discussões sobre as relações entre pesquisador e objeto de pesquisa, sobre sujeito e objeto de conhecimento, sobre compreensão e explicação em ciências humanas, não são de agora”. Ele delineia o percurso dessa polêmica epistêmica, desde o final do século XIX, na Alemanha, onde grandes nomes das ciências sociais e naturais participaram das discussões. Segundo esse estudioso, somente no início do século XX, foi que o sociólogo alemão Max Weber aprofundou essa reflexão por meio de seus temas favoritos: *o ideal-tipo, a causalidade adequada, a referência aos valores, a possibilidade objetiva, a compreensão, a neutralidade axiológica etc.* Barbier (1985) ainda afirma que, a partir de 1968, na França, a questão da objetividade científica ganhou relevo e é motivo de discussão no meio acadêmico, até os dias atuais.

O autor, ao discutir o conceito de pesquisa-ação em ciências humanas, afirma que “Nesse enfoque de pesquisa, a implicação do pesquisador é uma das características do processo de investigação” (BARBIER, 1985, p.38). Apresenta, posteriormente, os níveis de implicação, pessoal e coletivo do pesquisador, a saber: *psicoafetiva, histórico-existencial, e a estrutural-profissional* destacando que “[...] os diferentes níveis de implicação se interpenetram e agem um sobre o outro” (BARBIER, 1985, p. 118). Assim, no primeiro nível de implicação ele discute a ideia de questionamentos sobre a personalidade profunda do pesquisador, a qual pode ser bloqueada ou desviada. No segundo, articulando-se com o primeiro, ressalta o engajamento do pesquisador no aqui-e-agora da sua pesquisa. Destaca os fatores de *ethos* e *habitus* de classe do pesquisador sinalizando para “[...] os esquemas de pensamento e de percepção sistemáticos, que representam um molde mais ou menos maleável para a prática científica e que estão diretamente ligados à socialização na classe social de origem” (BARBIER, 1985, p. 113). Ainda neste segundo nível de implicação discute a noção de *práxis* e o *projeto* do pesquisador, enfatizando a relação dialética por meio da ação da *práxis* e do *projeto* individual e coletivo:

O homem é um ser ativo que por isso se engaja num processo de transformação do mundo do qual é um dos elementos. O exercício dessa atividade prática dá uma experiência que lhe abre as portas do conhecimento empírico e, em seguida, do conhecimento abstrato que, por sua vez, guiará a sua atividade futura. Trata-se de um movimento do conhecimento da realidade incessantemente em via de totalização e que nunca termina. [...] É desenvolvendo o vetor conhecimento empírico/ conhecimento abstrato/ aplicação prática, que conheço o mundo e vou “me conhecendo” (p.114).

Obviamente, optar por uma metodologia de pesquisa denuncia os níveis de implicação, a personalidade, o engajamento histórico-existencial, o modo de ser e pensar do pesquisador, pois, ao construir o objeto de intervenção e de reflexão, parte sempre de uma linha de reflexão teórico-prático. René Barbier (1985, p. 115) enfatiza ainda que:

No nível existencial, o projeto ligado à práxis passa por uma totalização em quatro etapas: desejo, vontade, decisão e ação. Incorporar o desejo na vontade de agir que leva à tomada de decisão, e a responsabilidade é o eixo de toda terapia e animação existenciais. O projeto que anima a práxis constitui-se da vontade de transformar as relações sociais e o mundo natural no sentido de um bem-estar coletivo e de uma sociedade sem classes.

Ao concluir as considerações sobre o segundo nível de implicação, o referido autor assegura que “É aprofundando esse nível de implicação que se pode interpretar com o máximo de objetivação o impacto psicoafetivo e o impacto estrutural-profissional presentes na pesquisa-ação” (BARBIER, 1985, p. 116). Em relação ao terceiro nível, o da implicação estrutural-profissional, ele sintetiza “[...] é por excelência o da mediação” (BARBIER, 1985, p. 116). E complementa “de todas as mediações possíveis (família, religião, política, sexualidade, jogos, etc.)...” (BARBIER, 1985, p. 116). Também ele elabora o conceito da implicação estrutural-profissional, afirmando

A implicação estrutural-profissional consiste, pois, na procura dos elementos que têm sentido com referência ao trabalho social do pesquisador e ao seu enraizamento sócio-econômico na sociedade contemporânea. Toda profissão apresenta um não-dito institucional que é a sua posição no campo das relações de produção e do sistema de valores que lhe dá coerência interna. A atitude individual do profissional depende do papel social de sua profissão dentro de um mercado de trabalho estruturado pelas relações de classe. (BARBIER, 1985, p. 117).

Essa investigação, portanto, escolheu a professora Maria e seus alunos do 3º ano do Ensino Fundamental como protagonistas de um fenômeno contemporâneo, para pesquisar/estudar suas ações em seu contexto de sala de aula com a (re)escrita de textos, tendo a preocupação de compreender, nesse recorte singular da realidade trabalhada, de forma mais profunda, a problemática evidenciada na introdução.



Pereira (2002, in: PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 12) destaca que os diferentes termos que têm sido usados na literatura específica para se referir à pesquisa feita por educadores a partir de sua própria prática em sala de aula: “pesquisa-ação”, “investigação na ação”, “pesquisa colaborativa” e “*práxis* emancipatória”. Ele também assegura que a expressão “pesquisa-ação” foi cunhada na década de 1940 pelo psicólogo social Kurt Lewin. De acordo com Kurt Lewin<sup>22</sup> citado por Pereira (2002 in: PEREIRA; ZEICHNER, 2002, p. 12) a

Pesquisa-ação consiste de análise, evidência e conceitualização sobre problemas; planejamento de programas de ação, executando-os e então mais evidências e avaliação; e então a repetição de todo esse círculo de atividades; certamente, uma espiral de tais círculos, a pesquisa-ação cria condições sobre as quais comunidades de aprendizagem podem ser estabelecidas, ou seja, comunidades de investigadores comprometidos com a aprendizagem e compreensão de problemas e efeitos de sua própria ação estratégica e de fomento dessa ação estratégica na prática.

Barbier (1985), autor clássico que discute a pesquisa-ação na instituição educativa, define-a como “uma atividade de compreensão e de explicação da *práxis* dos grupos sociais por eles mesmos, com ou sem especialistas em ciências humanas e sociais práticas, com o fito de melhorar essa *práxis*” (BARBIER, 1985, p.156). Em seguida, em outra publicação o autor (BARBIER, 2007) apresenta a definição de outros pesquisadores por ocasião de um colóquio no Institut National de Recherche Oédagogique (INRP), em 1986: “Trata-se de pesquisas nas quais há uma ação deliberada de transformação da realidade; pesquisas que possuem um duplo objetivo: transformar a realidade e produzir conhecimentos relativos a essas transformações” (HUGON; SEIBEL, 1988<sup>23</sup>, p.13 *apud* BARBIER, 2007, p.17).

Assim, a pesquisa-ação difere de modo significativo em relação aos outros métodos de investigação científica, visto que essa pesquisa exige uma estrutura de relação entre pesquisador e pessoas da situação investigada que sejam do tipo

<sup>22</sup> LEWIN, K. Action research and minority problems. *Journal of Social Issues*, vol 2. 1946.

<sup>23</sup> HUGON, Marie-Anne e SEIBEL, Claude. *Recherches impliquées, recherché-action: le cas de l'éducation* [Pesquisas implicadas, pesquisa-ação: o caso da educação]. Bélgica: Boeck Universidade, 1988.

participativo. Na ação deliberada de transformação da realidade se houver cooperação entre investigadores e participantes, conseqüentemente, haverá aumento na produção de conhecimentos dos pesquisadores e no nível de consciência dos sujeitos envolvidos no processo da pesquisa (THIOLLENT, 1994, p.22).

Passemos então à dimensão *epistemológica* do estudo de caso e da pesquisa-ação. A epistemologia significa os fundamentos do conhecimento que dão sustentação à investigação. Estes dependem também do pesquisador – sua concepção, seus valores, seus objetivos. Nessa dimensão, implica perguntar: como se estabelecem as relações existentes entre sujeito e conhecimento, entre aquele que conhece e as coisas que são conhecidas? Toda pesquisa segue uma teoria articulada que contém princípios, fundamentos lógicos e epistemológicos que sustentam a análise da realidade. A pesquisa qualitativa se mostra totalmente incompatível com procedimentos decorrentes de uma abordagem positivista, uma vez que seu exercício requer que se siga um padrão uniforme e determinado que consta de observação, formulação da hipótese, verificação, predição e explicação científica (CHIZZOTI, 2006, p.26). Ao optar pela pesquisa-ação, o pesquisador mergulha na intersubjetividade da dialética do coletivo, para revelar a multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema, focalizando-o como um todo.

A nossa questão de pesquisa, *“como se configuram as ações/reflexões pedagógicas no ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em um contexto/processo de transformação da práxis docente?”*, necessitou ser traçada ao longo do tempo, através dos planejamentos, dos encontros pedagógicos e reflexivos.

De modo geral, na pesquisa-ação é possível estudar, de forma dinâmica, os problemas, decisões, ações, negociações, conflitos e tomadas de consciência, os quais acontecem entre os sujeitos durante o processo de transformação da realidade. Portanto, a finalidade última da pesquisa-ação é a busca da transformação.

Para se caminhar na direção de uma perspectiva dialética, os pressupostos epistemológicos considerados fundamentais são os seguintes:

- priorização da dialética de realidade social, da historicidade dos fenômenos, da práxis, das contradições, das relações com a totalidade, da ação dos sujeitos sobre suas circunstâncias;
- a práxis deve ser concebida como mediação básica na construção do conhecimento, pois, por meio dela, se vinculam teoria e prática, pensar e agir, pesquisar e formar;
- não há como separar sujeito que conhece o objeto a ser conhecido;
- o conhecimento não se restringe à mera descrição; busca o explicativo; parte do observável e vai além, mediante os movimentos dialéticos do pensamento e da ação;
- a interpretação dos dados só pode ser realizada em contextos;
- o saber produzido é necessariamente transformador dos sujeitos e das circunstâncias (práxis).

Assim, a teoria do conhecimento (epistemologia) tem total vinculação com a teoria do ser (ontologia). Ou, conforme Chizzotti (2006, p. 26):

Conexa com as duas questões [...] os caminhos a seguir, para esclarecer o problema e sistematizar uma afirmação fidedigna sobre o problema em estudo. Este caminho determinará as estratégias, técnicas e métodos de alcançar a comprovação, coerentes com a concepção assumida e, também, a eleição de técnicas que permitirão melhor reunir as informações indispensáveis.

Do ponto de vista metodológico, conforme Pereira (1998, p.163-164, in: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998) “a pesquisa-ação se concebe de modo amplo e flexível, não se modelando *a priori*, mas se desenhando na relação entre os elementos implicados nela”. Nesse tipo de pesquisa, passa-se fundamentalmente à exigência de procedimentos articuladores da ontologia com a epistemologia da pesquisa-ação. Independentemente das técnicas a serem utilizadas, há que se caminhar para uma metodologia que instaure no grupo uma dinâmica de princípios e práticas dialógicas, participativas e transformadoras. É interessante aqui mencionarmos a advertência de Thiollent (2003, p. 20) de que

[...] um grande desafio metodológico consiste em fundamentar a inserção da pesquisa-ação dentro de uma perspectiva de investigação científica, concebida de modo aberto e na qual ciência não seja sinônimo de positivismo, funcionalismo e de outros rótulos.

Conforme Chizzoti (2006,27) a pesquisa-ação segue uma metodologia de trabalho, um encadeamento que o pesquisador segue para descobrir ou comprovar uma verdade, coerente com sua concepção da realidade e sua teoria do conhecimento. O autor explica:

Adota, [o pesquisador] para isso, um procedimento – um conjunto estruturado de regras operatórias necessárias para atualizar a metodologia assumida que responda, na pesquisa qualitativa, às exigências de credibilidade, consistência, fiabilidade. Recorre, para realizar isso, a algumas técnicas ou instrumentos de coleta de dados que estarão conexos e subordinados aos procedimentos adotados na pesquisa.

Pereira (1998, p. 164 in: GERALDI; FIORENTINI; PEREIRA, 1998) ao trabalhar com as principais ideias do educador inglês Jonh Elliot (1991)<sup>24</sup>, que tem se destacado no cenário educacional, pela defesa do professor como pesquisador da sua prática, faz uma síntese das características mais relevantes da pesquisa-ação:

- ser uma estratégia associada à formação das pessoas envolvidas nela;
- centrar-se sobre atuações históricas e situações sociais que são percebidas pelos professores como problemáticas e passíveis de mudanças;
- compreender o que está ocorrendo a partir da perspectiva dos implicados no processo: professores, alunos, pais, direção;

---

<sup>24</sup> ELLIOTT, J. *Action research for education change*. Londrees: Open University Press, 1991.

reelaborar discursivamente as contingências da situação e estabelecer as inter-relações entre as mesmas.

Barbier(1985) apresenta os sete princípios da pesquisa-ação institucional, a saber: 1º) A pesquisa-ação institucional tem por objetivo o conhecimento preciso e esclarecido da práxis educacional; 2º) supõe uma relação dialética entre o grupo e o objeto de pesquisa; 3º) o objeto de conhecimento é construído, conquistado e constatado no rasto da práxis institucional e em função dela; 4º) o material simbólico ou prático é considerado de modo privilegiado; 5º) a análise é diacrônica e dialética; 6º) há um reconhecimento de “momentos” significativos, totalidades parciais dialéticas suscetíveis de serem analisadas sincronicamente e 7º) o resultado provisório de uma pesquisa-ação institucional só pode ser explicado por sua inserção numa estrutura englobante significativa.

Ghedin e Franco (2008, p. 221-224) vão exatamente ao mesmo sentido e relacionam alguns princípios da pesquisa-ação para fundamentar a epistemologia da metodologia:

- deve-se, na escolha metodológica, rejeitar noções positivistas de racionalidade, objetividade e verdade ( Carr e Kemmis);
- a práxis social é ponto de partida e de chegada na construção/ressignificação do conhecimento;
- o processo de conhecimento desenvolve-se nas múltiplas articulações com a intersubjetividade em dinâmica construção;
- a pesquisa-ação deve ser realizada no ambiente natural da realidade a ser pesquisada;
- a flexibilidade de procedimentos é fundamental e a metodologia deve permitir ajustes e caminhar de acordo com as sínteses provisórias que se vão estabelecendo no grupo;
- o método deve contemplar o exercício contínuo de espirais cíclicas: planejamento → ação → reflexão → pesquisa resignificação → replanejamento → ações cada vez mais ajustadas às necessidades coletivas → reflexões etc.etc.

### 2.2.3 A construção dos dados qualitativos

Uma vez que não analisamos variáveis do universo educacional, mas procuramos interpretar as ações/reflexões pedagógicas na (re)escrita de textos, para a construção dos dados, nesta pesquisa do tipo qualitativa, conforme discutimos em 2.2.1, foi empreendido um estudo longitudinal com início em fevereiro de 2007 e término em dezembro do mesmo ano.

Na realização do presente trabalho, foram cumpridas três etapas distintas:

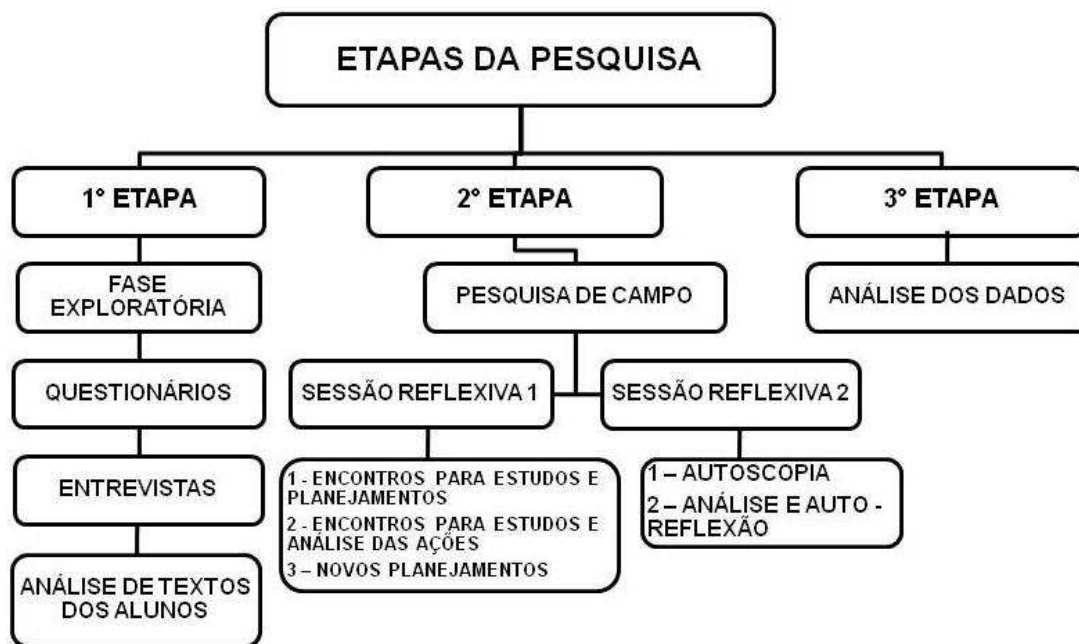
*1ª etapa – Fase exploratória*, segundo semestre letivo de 2006, quando estabelecemos os critérios de escolha do *locus* e sujeitos da pesquisa. Selecionamos textos escritos pelos alunos e realizamos as análises. Ainda nessa fase fizemos os contatos iniciais para a entrada em campo e estabelecemos os procedimentos e instrumentos para a construção dos dados.

*2ª etapa – Pesquisa de campo*, ocorrida no primeiro semestre letivo de 2007, após reunião com a direção e os professores, definimos como principais sujeitos da pesquisa a professora Maria (nome fictício) e seus alunos. Realizamos encontros pedagógicos e discutimos/estudamos o cronograma desses encontros e das observações das aulas, as atividades/reflexões predominantes no desenvolvimento do processo de (re)escrita de textos e planejamos situações didáticas de experiências de intervenção pedagógica. Observamos e filmamos as primeiras ações pedagógicas de (re)escrita de textos, a partir de uma temática que constava no Projeto Político Pedagógico da Escola. Nessa etapa foram produzidos os principais dados de análise. Houve também uma primeira avaliação do trabalho realizado, com a direção e os professores da escola, e reiniciado no segundo semestre; novas intervenções junto à professora Maria, para que essa desenvolvesse outras ações pedagógicas de (re)escrita de textos com atividades diferenciadas, objetivando a produção de um livro único da turma. Houve, no final do segundo semestre, uma nova avaliação com a direção, os professores e os pais dos alunos.

*3ª etapa – Apresentamos a articulação e análise dos dados*. Preocupamos em tornar os dados instrumentos válidos e fidedignos de investigação científica. Para isso os

sistematizamos a partir de um planejamento cuidadoso, concentrando-nos nos aspectos relevantes, de forma introspectiva e reflexiva, entrelaçando fontes teóricas e materiais empíricos em torno do objeto da questão de pesquisa e dos objetivos.

Podemos sistematizar esses momentos do processo, no gráfico a seguir:



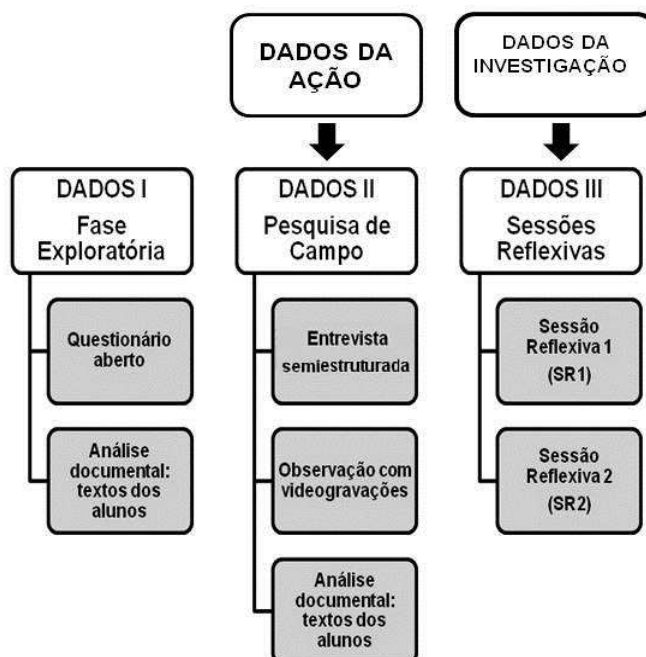
**FIG. 10 – Etapas da pesquisa**

Fonte: Figura elaborada pela autora com base nas etapas da pesquisa.

Para a constituição/construção do *corpus* discursivo utilizamos cinco instrumentos usuais em investigações educacionais: questionário aberto, a entrevista semiestruturada, a observação com videogravação, as sessões reflexivas e a análise documental (os textos dos alunos).

Tomando como base a advertência de Thiollent (1985) de que uma pesquisa-ação apresenta objetivos direcionados à ação e ao conhecimento (investigação), a construção dos dados deste estudo constituiu-se em diferentes momentos, assim denominados: a) Construção dos dados da fase exploratória (investigação); b) Construção dos dados da pesquisa de campo (ação) e c) Construção dos dados das sessões reflexivas (investigação), constantes no quadro *Corpus* Discursivo, a seguir apresentado.

### A CONSTRUÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS



**FIG. 11 – Corpus discursivo**

Fonte: Figura elaborada pela autora com base nas etapas da pesquisa.

Compreendemos que a separação da construção dos dados em etapas é apenas para fins explicativos, pois, na prática, para muitos autores que tomam a pesquisa-ação como base para a melhora da prática, a característica mais marcante é a de ser um processo que se modifica continuamente em espirais de reflexão e ação, em que cada espiral inclui: diagnosticar um problema prático que se quer melhorar a resolver; formular estratégias de ação (planejar); desenvolver essas estratégias e avaliar sua eficiência (agir e observar); ampliar a compreensão da nova situação (situação resultante); proceder aos mesmos passos para a nova situação prática. A figura apresentada abaixo, de Kemmis e Walkinson (2002, in: PEREIRA e ZEICHNER, 2002, p.44), ilustra esse processo.



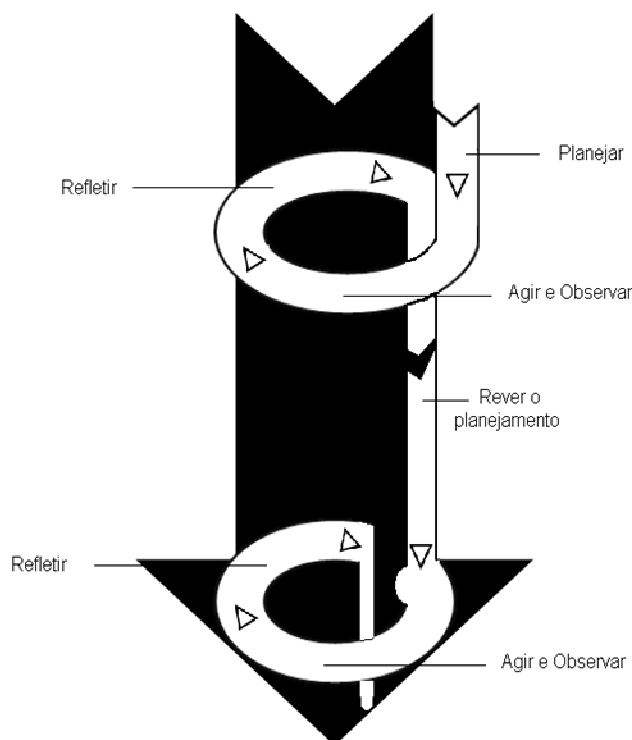


Fig. 2.1 – A espiral de ciclos auto-reflexivos na pesquisa-ação

**Fig. 12 - A espiral de ciclos autoreflexivos na pesquisa-ação**

Fonte: Kemmis e Wilkinson, in: Pereira e Zeichner, (2002, p. 44)

Fizemos uma seleção intencional efetuada junto ao conjunto dos dados empíricos. Desse total constituem nosso *corpus* as cinco transcrições das entrevistas, as doze Sessões Reflexivas, sendo oito referentes à Sessão Reflexiva 1 (SR1)<sup>25</sup>, quatro referentes à Sessão Reflexiva 2 (SR2)<sup>26</sup> e os trabalhos produzidos pelos alunos.

A seleção do nosso *corpus* foi feita a partir de dois critérios, que consideramos importante ressaltar. O primeiro deles é o de *ordem temporal*, pois nossa pesquisa ocorreu durante todo o ano letivo de 2007. Seleccionamos momentos significativos, em cada semestre, conforme a dialética evolutiva da prática de análise e reflexão sobre a língua escrita. O segundo, de *caráter linguístico-discursivo*, que na perspectiva qualitativa de cunho sócio-histórico é marcada pela dimensão social

<sup>25</sup> Sessão Reflexiva 1 refere-se às reflexões para estudo e planejamento com a professora Maria.

<sup>26</sup> Sessão Reflexiva 2 refere-se às reflexões, após a professora Maria ter assistido às vídeo-gravações.

e pelo conhecimento das características sistêmicas fundamentais ao desenvolvimento de um texto em um determinado contexto. Destacamos assim, as trocas de perguntas e respostas, de lugar no turno da fala, entre a pesquisadora e a professora Maria, cujos sentidos da linguagem foram criados na interlocução. As enunciações acontecidas dependem de situações concretas de sala de aula, da relação estabelecida entre os interlocutores, embora tenha sido a professora Maria o sujeito que se expressou, sua voz carregava o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social.

Descrevemos, a seguir, os instrumentos de construção dos dados utilizados nos três momentos desta pesquisa. A Pesquisa-ação utiliza “múltiplas técnicas de implicação” (BARBIER, 2007, p. 60) na recolha e análise de dados. Para Triviños,

[...] o pesquisador qualitativo, que considera a participação do sujeito como um dos elementos de seu fazer científico, apoia-se em técnicas e métodos que reúnem características *sui generis*, que ressaltam sua implicação e da pessoa que fornece as informações. (TRIVIÑOS, 2007, P. 138)

A multiplicidade de recursos permitiu melhor reunir as informações que possibilitaram a triangulação, permitindo abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco em estudo, conforme adverte Triviños (2007), contribuindo, assim, para que o processo investigativo tivesse um maior grau de confiabilidade e consistência.

#### **2.2.4 Dados da fase exploratória da pesquisa**

Começamos por Minayo (1999) para explicitarmos o que entendemos por fase exploratória. Afirma a autora que

A fase exploratória da pesquisa é tão importante que ela em si pode ser considerada uma Pesquisa Exploratória. Compreende a etapa de escolha do tópico de investigação, de delimitação do problema, de definição do objeto e dos objetivos, de construção do marco teórico conceitual, dos instrumentos de coleta de dados e da exploração do campo. (MINAYO, 1999, p. 89)

A fase exploratória, uma das etapas da pesquisa-ação, se colocou como fundamental para uma definição mais precisa do objeto do estudo, para especificar as questões ou pontos críticos, estabelecer os contatos iniciais para entrada de campo, localizar os informantes para a construção dos dados necessários para o estudo, objetivando captar a realidade como era realmente.

Em 2006, ano em que os estudos da pesquisa ainda estavam em fase exploratória, já conhecíamos algumas professoras que trabalhavam na Escola Municipal Bem-Me-Quer e também já tínhamos conhecimento de alguns trabalhos diferenciados desenvolvidos nessa escola. Sabíamos que os alunos dessa escola iniciavam nas classes de Educação Infantil com uma professora e que esta os acompanhava até a 4ª série. E, também, que a maioria das professoras lecionava nessa escola desde os primeiros anos de sua fundação. Alguns com 17, 18 e 19 anos trabalhando na mesma escola e que talvez, por isso mesmo, existia uma cumplicidade tamanha que criou, no decorrer dos anos, mais do que compromissos de apenas colegas de trabalho, mas trabalho de equipe, de conjunto, verdadeiros laços de amizade.

Assim, ainda em fase de estudos das disciplinas teóricas do Doutorado em Educação, ao vislumbrar um campo da pesquisa, essa escola tornou-se adequada, a priori por atender os critérios pré-estabelecidos: ser escola pública, interior da Bahia, ter turmas dos anos iniciais do ensino fundamental, aceitação para participar da pesquisa e possibilitar o acesso da pesquisadora, mas também por conter nela própria “germes de democratização, isto é, progressos do pensamento, progressos de vida da criança”. (SNYDERS, 2007, p. 258).

Estando distante da cidade natal, nosso primeiro impulso foi, por telefone, entrarmos em contato com a direção da escola para explicar-lhe, resumidamente, sobre os objetivos da pesquisa e solicitar-lhe uma prévia autorização para a pesquisa, e ao mesmo tempo, pedir-lhe os primeiros documentos a serem

analisados: textos espontâneos produzidos pelos alunos da 1ª a 4ª série, o que foi atendido prontamente, conforme já dissemos.

Na última semana de fevereiro de 2007 as escolas estavam reunidas para a semana pedagógica. Os professores da Escola Municipal Bem-Me-Quer resolveram se reunir com os professores de uma outra escola municipal. Conversamos com as diretoras e solicitamos um espaço nessa reunião para que pudéssemos explicar sobre o tema da pesquisa, os seus objetivos e demais esclarecimentos necessários, e elas nos concederam, mas em contrapartida pediram que eu falasse um pouco sobre alguns temas que estavam na ordem do dia e eram de interesse das professoras: *A prática do professor diante das novas propostas da educação*; *As exigências do novo milênio na educação brasileira* e *A postura do profissional da educação sob novos olhares pedagógicos*.

Iniciamos agradecendo aos professores presentes o envio dos textos, os quais constituíram os primeiros dados da pesquisa. Em seguida fizemos a explanação sobre os temas solicitados, aproveitando para falar sobre as abordagens específicas da pesquisa: A formação do professor baseada em princípios éticos, investigativos, críticos e reflexivos. Falamos sobre os movimentos de reflexão e os estudiosos que defendiam o poder da reflexão sobre a prática. Depois falamos sobre a pesquisa apresentando aos professores tema/título/objetivos e metodologia da mesma. Uma professora perguntou se havíamos selecionado a classe para a pesquisa. Dissemos que tínhamos um interesse particular nos anos iniciais e que, inclusive, já tínhamos feito uma análise mais detalhada dos textos dessas séries (existiam duas turmas de 1ª série<sup>27</sup> em 2006), a partir dos textos que havíamos recebido quando estávamos na UFRN, em Natal-RN. Percebíamos então uma indecisão por parte de uma das professoras, porém a outra (identificada na pesquisa como Maria) aceitou participar, ainda que com um pouco de receio.

Explicamos a todo o grupo presente os preceitos éticos que regem a conduta do pesquisador na área das ciências humanas. E, em seguida, continuamos a explicar a proposta metodológica da pesquisa, os “Encontros para estudos”, as observações, as sessões reflexivas, as videograções, enfim os detalhes necessários para a compreensão do “vir a ser” da pesquisa, inclusive a proposta de

---

<sup>27</sup> No ano de 2006, a escola ainda permanecia com o ensino seriado, e as turmas foram matriculadas como 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do ensino fundamental.

cronograma para a mesma. Percebemos, então, que muitas professoras ficaram ansiosas, algumas até manifestaram o desejo de que a pesquisa também fosse realizada com as suas turmas, mas a decisão final ficou realmente para os anos iniciais.

#### *2.2.4.1 Questionário aberto*

Por ser um instrumento de coleta de dados com questões a serem respondidas por escrito, sem a intervenção direta do pesquisador, assim como o entrevistador busca informações, da mesma forma o entrevistado procura organizar suas respostas para aquela situação e processa um conjunto de conhecimentos e pré-conceitos sobre aquele que o está interpelando (SZYMANSKI, 2001).

Apenas um questionário foi utilizado o qual foi enviado aos professores no segundo semestre de 2006, contendo questões gerais que pudessem oferecer informações, de modo rápido, sobre algumas características do grupo de professores: seu tempo de experiência no magistério, seu curso de formação, se estava cursando nível superior, qual a série que lecionava etc. E também resgatar algumas concepções em relação aos seguintes tópicos: educação, aprendizagem, criança, linguagem, texto escrito, erro e avaliação.

Ao analisarmos as respostas dos questionários enviados os caracterizamos pela superficialidade de seu alcance, pois a maioria das respostas apresentava-se como verdadeiros “chavões”, provavelmente copiadas de fontes diversas.

Chamou-nos a atenção o fato de que todos os professores da Escola Municipal Bem-me-Quer estavam lecionando nessa escola há mais de 15 anos e que somente em 2005, iniciaram o curso superior, em função de um convênio de capacitação profissional entre a UESB e a prefeitura municipal.

#### *2.2.4.2 Análise documental: os textos dos alunos*

A análise documental de uma pesquisa qualitativa, segundo Ludke e André (1986, p. 38), “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados [...] seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Essas autoras se reportam a Phillips (1974, p. 187)<sup>28</sup> para definirem o que são considerados documentos: “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 38). E que também buscam identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipótese de interesse.

Em relação às vantagens para o uso de documentos na pesquisa Guba e Lincoln (1981)<sup>29</sup>, citados por Ludke e André (1986), destacam que eles se constituem em fonte estável e rica que podem ser consultados várias vezes e, servir de base a diferentes estudos. Neles, podem ser retiradas evidências que fundamentem informações e declarações do pesquisador. Por constituírem uma fonte tão repleta de informações sobre a natureza do contexto, nunca deve ser ignorado, quaisquer que sejam os outros métodos de investigação escolhidos.

Segundo Ludke e André (1986), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação, servindo como base do trabalho. Assim, além dos textos dos alunos foi selecionado, para análise, o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e o Projeto Político Pedagógico (PPP). Neles focamos apenas o histórico da instituição, alguns dados estatísticos e os conteúdos programados. Observamos também o livro didático de Língua Portuguesa<sup>30</sup>, utilizado pela professora Maria, por ser este o instrumento norteador das atividades de linguagem em sala de aula.

Em relação aos textos dos alunos, eles se constituíram em instrumentos imprescindíveis para uma pré-análise, pois evidenciaram que, inicialmente, os alunos possuíam um conhecimento rudimentar sobre a necessidade de regulação da linguagem. Em nenhum deles havia marcas de parágrafos, nem de pontuações. Os

---

<sup>28</sup> PHILLIPS, B.S. *Pesquisa Social*. Rio de Janeiro: Agir, 1974.

<sup>29</sup> GUBA, E.G. e LINCOLN, Y. S. *Effective Evaluation*. San Francisco, Ca., Jossey-Bass, 1981.

<sup>30</sup> O livro didático utilizado pela professora: PROJETO PITANGUÁ: português / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Tereza Rangel arruda campos. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2005.

textos eram constituídos de frases soltas, ideias desconexas, todos necessitando de um trabalho específico para uma devida compreensão por parte do leitor.

#### **2.2.4 Dados da pesquisa de campo (ação)**

##### *2.2.5.1 A entrevista semiestruturada*

A bibliografia especializada (BOGDAN; BIKLEN, 1994; LUDKE; ANDRÉ, 1986; MINAYO, 1999; RICHARDSON, 2004; ROSA; ARNOLDI, 2006; SYMANSKY, 2004; TRIVIÑOS, 2007 e outros) aponta a entrevista semiestruturada (ou semidirectiva) como um dos principais instrumentos da pesquisa de natureza qualitativa, sobretudo pelo fato de não haver uma imposição rígida de questões, o que permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto salientando o que para ele for mais relevante, com as palavras e a ordem que mais lhe convier, e possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

Conforme Bogdan e Biklen (1994), em uma investigação qualitativa as entrevistas podem ser utilizadas de duas formas: como estratégia dominante para coletar dados ou em conjunto com a observação participante, análise de documentos e outras técnicas. Seguimos, neste estudo, a segunda forma, pois a entrevista semiestruturada, utilizada com outros instrumentos, possibilitou-nos acercar, com mais precisão, o fenômeno em estudo.

Lüdke e André (1986) apontam que, dentre os instrumentos de coleta de dados que em geral estabelecem uma relação mais hierárquica entre o pesquisador e o pesquisado, o uso de entrevista é o que permite criar uma relação social de maior proximidade entre pesquisador e pesquisado, embora, segundo as autoras, ocorra, ainda, influência por parte do entrevistador, especialmente se a entrevista obedecer a uma ordem mais rígida, como no caso da entrevista estruturada. No caso da entrevista ser informal ou não estruturada, há maior possibilidade de haver um clima de estímulo e aceitação mútua.

Na visão de Bogdan e Biklen (1994), as boas entrevistas se caracterizam pelo fato de os participantes sentirem-se à vontade e falarem livremente. Para esses

autores, “as boas entrevistas produzem uma riqueza de dados, recheados de palavras que revelam as perspectivas dos respondentes” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 136).

Optamos pela entrevista semiestruturada como fonte para o nosso estudo de caso. A entrevista semiestruturada ou entrevista não estruturada ou entrevista em profundidade em vez de responder à pergunta por meio de diversas alternativas pré-formuladas, visa a obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo (RICHARDSON, 2009, p. 208)

Realizamos cinco entrevistas com a professora Maria sendo a primeira, no início da pesquisa de campo e as demais, ao longo do processo, à medida que a professora Maria realizava as ações didático-pedagógicas. As entrevistas foram realizadas na sala de aula e na sala de professores.

A primeira entrevista (APÊNDICE D) se desenvolveu a partir de um roteiro (APÊNDICE E), porém com grande flexibilidade, permitindo-nos fazer as necessárias adaptações no transcorrer dos diálogos.

Também existiu um clima de cordialidade e credibilidade entre entrevistado e entrevistador, o que concorreu para amenizar, de início, certo nervosismo apresentado e declarado pela professora Maria. Veja um fragmento da primeira entrevista, episódio 2, realizada em 02.03.2007.

**Professora Maria** - Na época que eu comecei a estudar a gente chamava de Jardim de Infância então eu fiz o Jardim de Infância na escola das freiras, né?... E todo o meu primário foi feito em escola pública, né? Na época, também tinha aquela parte de... de série, de 1ª série A, B, C, D... Então... é pelo fato de eu estar assim.... aí... Eu tô nervosa. Oh Cida, eu estou nervosa!

**Pesquisadora** - Você está bem, segue.

#### EPISÓDIO 02

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista em 02.03.2007

Conforme alertam os especialistas, ao fazer uso da entrevista em uma investigação, o entrevistador precisa estar atento não apenas ao roteiro pré-estabelecido e às respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação, mas também aos sentimentos, expectativas, preconceitos, interpretações manifestadas



pelo entrevistador bem como toda comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e validação do que foi efetivamente dito: gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, pois tudo fornece elementos significativos para a leitura, interpretação posterior, bem como a compreensão do universo investigado.

À medida que cada entrevista foi sendo transcrita apresentamos o texto à protagonista, para que ela lesse e fizesse as considerações necessárias. Szymansky (2004) denomina *devolutiva da entrevista reflexiva* o momento em que ocorre a exposição da compreensão do entrevistador a respeito do que foi relatado pelo pesquisado, oportunidade para o entrevistado ouvir e refletir sobre as informações produzidas na interação. Essa autora afirma que a entrevista reflexiva é uma interação, com trocas entre pesquisador e pesquisado, que possibilita a construção do significado. O movimento reflexivo, presente nesse tipo de entrevista, decorre do pressuposto de que o entrevistado, ao se deparar com sua fala traduzida pela fala do pesquisador, reflita, tome consciência e ressignifique a questão que está sendo discutida.

#### 2.2.5.2 A observação com videograções

Fonte essencial de informação para o estudo de caso e a pesquisa-ação, a observação pode ser utilizada para registrar situações típicas, quanto para registrar situações que tenham sido criadas deliberadamente (tais como ocorreu). No entanto, Ludke e André (1986, p. 25) recomendam que é necessário que seja controlada e sistemática, para que seja considerada um instrumento metodológico.

Triviños (2007) destaca a técnica da observação livre e conceitua o termo observar de duas formas. A primeira, mais geral, como a ação de destacar de um conjunto (objeto, pessoas, animais etc.) algo especificamente, prestando atenção em suas características. A segunda conceituação diz respeito a observar um “fenômeno social” significando em primeiro lugar. Sobre essa ele destaca que

[...] determinado evento social, simples ou complexo, tenha sido abstratamente separado de seu contexto para que, em sua dimensão singular, seja estudado em seus atos, atividades, significados, relações etc. (TRIVIÑOS, 2007, p. 52)

O planejamento da observação, embora bastante flexível, foi essencial. Na fase do planejamento deve estar previsto o treinamento do observador. Patton (1980), citado por Ludke e André (1986, p. 25-26), aponta que para realizar as observações é preciso material, físico, intelectual e psicológico. O observador, segundo o referido estudioso, citado pelas autoras, precisa aprender a fazer registros descritivos, saber separar os detalhes relevantes dos triviais, aprender a fazer anotações organizadas e utilizar métodos rigorosos para validar suas observações. Além disso, precisa preparar-se mentalmente para o trabalho, aprendendo a se concentrar durante a observação, o que exige um treinamento dos sentidos para se concentrar nos aspectos relevantes. A introspecção e a reflexão pessoal têm papel importante na pesquisa naturalística.

Evidenciando os limites da observação, Ludke e André (1986, p. 27) nos advertem que há críticas em relação às técnicas de observação por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas e também de que este método se baseia muito na interpretação pessoal, podendo levar à uma visão distorcida do fenômeno. Porém, essas referidas autoras apresentam o posicionamento de Guba e Lincoln (1981) que refuta essas objeções. Eles argumentam que as alterações provocadas no ambiente pesquisado são em geral muito menores do que se pensa. Apoiando-se em Reinharz (1979), eles justificam que os ambientes sociais são relativamente estáveis, de modo que a presença de um observador dificilmente causará as mudanças que os pesquisadores procuram tanto evitar. Guba e Lincon afirmam ainda que as críticas feitas à observação, por se basearem fundamentalmente na interpretação pessoal, têm origem no ponto de vista “objetivista”, que condena qualquer uso da experiência direta. Completam Ludke e André (1986, p. 27):

Os autores afirmam ainda que o pesquisador pode utilizar uma série de meios para verificar se o seu envolvimento intenso está levando a uma visão parcial e tendenciosa do fenômeno. Ele pode, por

exemplo, confrontar o que vai captando na realidade com o que esperava encontrar. Se não houver discrepância, é possível que esteja havendo parcialidade. Ele pode também confrontar as primeiras idéias com as que surgirem mais tarde. Pode ainda comparar as primeiras anotações com os registros feitos ao longo do estudo. Se não houver diferenças entre esses momentos, é provável que o pesquisador esteja querendo apenas confirmar idéias preconcebidas.

Paralelamente às observações, também utilizamos a câmara como instrumento para a construção dos dados da pesquisa. Todas as aulas foram filmadas com a permissão da professora Maria. Foram 20 videograções no transcorrer do ano letivo e, com exceção da primeira que teve o objetivo apenas de familiarizar os alunos com o instrumento, todas as aulas foram planejadas com a professora. Ao optarmos por utilizar o uso de videograções, planejamos a gravação e comunicamos ao operador da máquina “o que” e “como” gravar para atender aos objetivos da pesquisa.

Sadalla e Larocca (2004, p. 421), retomando Rosado (1990), conceituam a videogração como “[...] uma técnica que permite a construção de uma representação do real, como espaço, tempo, objetos, personagens, assim como de seus movimentos, suas ações e suas interações.”

Ao destacar a câmara como mediação no processo de construção de consciência do espaço social e subjetivo, as autoras Freitas, Sousa e Kramer (2003, p. 88) ressaltam que

o uso da videogração em pesquisa acadêmica não se caracteriza somente como um rico instrumento de coleta de dados, mas operacionaliza a condição na qual pesquisador e sujeitos envolvidos poderão ter possibilidades efetivas de construir conhecimentos sobre as práticas sociais e as representações, tecidas nas interações com o cotidiano, expressas na linguagem audiovisual.

Pela videogração busca-se apreender as ações dos protagonistas do processo, a professora Maria e seus alunos, o ambiente da sala de aula e a trama, ou seja, os elementos que compõem a situação. Com o passar do tempo, os alunos

foram se familiarizando com a câmara voltada para eles, até mesmo “se esquecendo” dela em vários momentos.

A origem etimológica da palavra “vídeo”, conforme Sadella e Larocca (2004, p.422), retomando Ferres (1996)<sup>31</sup>, provém do latim, do verbo *videre*, que quer dizer “eu vejo”. As autoras apresentam uma citação de Ferres para caracterizar o vídeo como um espelho, porém mais poderoso, pois:

O espelho devolve à pessoa sua imagem invertida. O vídeo não. O espelho impõe um único ponto de vista. No vídeo, a pessoa pode contemplar-se a partir de infinitos pontos de vista. [...] no vídeo vejo-me como sou visto, descubro como os outros me vêem. Vejo-me para me compreender. O fato de ver-me e de escutar-me leva a uma tomada de consciência de mim mesmo, de minha imagem, do som da minha voz, da qualidade e de quantidade de meus gestos, de minhas atitudes, de minha postura, de minha maneira de atuar e de ser. (FERRES, 1996, p. 52, *apud SADELLA E LARocca, 2004, p. 422*).

Por tudo isso o funcionamento de uma análise através do recurso do vídeo não é tarefa fácil para se realizar. Ela envolve um processo de tomada de consciência e reflexão simultânea de variados códigos expressivos: linguagem, metalinguagem, deslocamentos, posturas, expressões faciais, maneirismos, entre outros, tanto de si quanto das demais pessoas envolvidas na situação registrada.

As filmagens foram utilizadas como instrumento para desencadear uma discussão, tornando a experiência de ver e de ser visto como meio para alcançar uma visibilidade maior das ações didático-pedagógicas da professora Maria, bem como as mediações, objetivando assim a tomada de consciência.

Após assistir algumas vezes às videograções, referentes às aulas de (re)escrita de textos, ficaram evidenciados para nós os dados, que permitiram construir uma pré-análise, a partir da qual foram assinalados alguns pontos cruciais a serem levantados por ocasião dos planejamentos e da autoscopia<sup>32</sup>. Esse material serviu de guia aberto para as discussões fomentadas nos encontros pedagógicos.

---

<sup>31</sup> FERRES, J. *Vídeo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

<sup>32</sup> Essa técnica de pesquisa será detalhada no subtópico a seguir, 2.2.6..

O fato de termos apresentado os vídeos à professora Maria, posterior às aulas, facilitou, “[...] o distanciamento e estranhamento necessário para que a professora pudesse analisar de modo reflexivo o material registrado”, conforme já constatado por Mendes e Baptista (2005), em pesquisa com um estudo de caso interventivo. Essas autoras citam Patto (2000)<sup>33</sup>, ao discutirem Agnes Heller, para explicarem essa atitude de distanciamento e estranhamento. Para Mendes e Baptista (2005, p. 463), essa ação é fundamental “[...] para a recuperação do pensamento reflexivo sobre fatos já conhecidos, porém mal entendidos (p. 185)”. Isso também foi observado na professora Maria, que, ao se deparar com a sua imagem no vídeo, muitas vezes manifestou “estranhamento de suas atitudes”. Vejamos um episódio, em que se constata esse fato:

**Professora Maria** – Nossa! Não acredito! Como eu falo rápido...

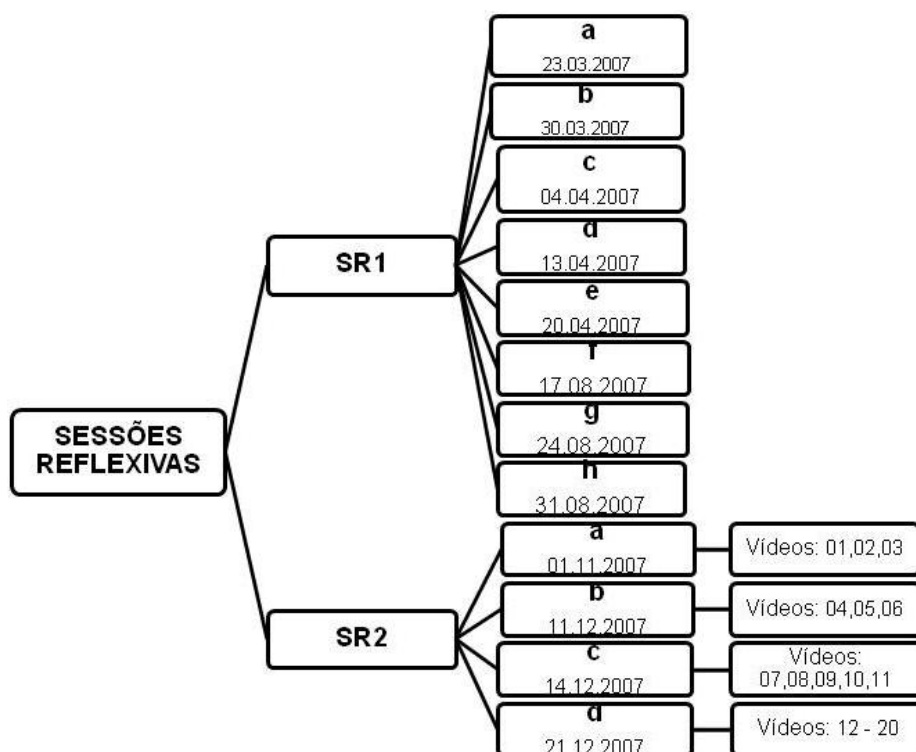
#### **EPISÓDIO 03 ( 01.11.2007)**

Fonte: Dados da pesquisa - Sessão Reflexiva 1 - 01.11.2007.

### **2.2.6 Dados da investigação – Sessões Reflexivas**

Neste trabalho o conceito de *Sessão Reflexiva* é compreendido como os momentos de interação entre a pesquisadora e professora Maria, momentos esses em que ambas se voltaram para estudos, planejamento e análise das ações empreendidas em sala de aula. Para efeito didático, optamos por utilizar a denominação de Sessões Reflexivas 1 (doravante SR1, APÊNDICE F) para os oito encontros pedagógicos, para estudo e planejamento ocorridos de março a outubro do ano letivo de 2007 ( SR1a, SR1b, SR1c, SR1d, SR1e, SR1f, SR1g, SR1h) e Sessões Reflexivas 2 (doravante SR2, APÊNDICE G) para os quatro encontros (SR2a, SR2b, SR2c, SR2d) que possibilitaram sessões de análise e autorreflexão por parte da professora Maria, a partir das videogravações, (autoscópias) ou conforme propõe Donald Schön (2000) *reflexão-na-ação* (SR1) e *reflexão sobre-a-ação* (SR2). Abaixo (figura 12) o cronograma dessas sessões reflexivas:

<sup>33</sup> PATTO. M.H.S. *A produção do fracasso escolar* (2a.ed.) São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.



**FIG. 13: Cronograma das Sessões Reflexivas**

Fonte: Figura elaborada pela autora com base no cronograma real da pesquisa.

Nesta pesquisa adotamos os princípios da reflexão crítica defendidos por Smyth (1991) nos quais se buscam compreender os problemas da ação e da eficiência com vistas a determinado fim, considerando, nesse contexto, os aspectos morais, a ação desenvolvida pelos parceiros e o contexto sócio-histórico no qual eles estão inseridos.

De acordo com Smyth (1991) esse processo abrange ações que estão relacionadas a determinados tipos de questionamentos. Assim, para que o participante reflita, de maneira crítica, é imprescindível que sua ação seja descrita em resposta à indagação: *O que fiz?* Essa descrição pode oferecer ao participante a oportunidade de, afastando-se de suas ações, buscar respostas quanto às razões de sua escolha. A partir daí, outra questão se apresenta no sentido de identificar: *Por que fiz?* É nesse espaço que o participante vai tornar públicas suas escolhas, procurando relacioná-las às teorias estudadas ou não. O 3º elemento surge do questionamento: *Como fiz?* E esse será o contexto no qual esse participante retoma

todo o processo de ação/interação, a fim de compreender o real significado desse processo.

Compreendemos, como referendam Kemmis (1987) e Magalhães(2004), que as sessões reflexivas são fundamentais para a pesquisa no campo educativo, como espaço de reelaboração de conhecimentos no estudo das teorias abordadas nos cursos de graduação, e a outras experiências escolares, bem como nas experiências vivenciadas na sala de aula. O espaço dessas sessões reflexivas é um *locus* para a reflexão individual e coletiva das ações sobre as quais elaboramos conceituações com vistas à formação de um educador reflexivo e atuante em sua comunidade.

A professora Maria, ao se sentir acolhida pela pesquisadora nos encontros reflexivos, pôde falar de si, de sua história e das suas experiências em sala de aula, enfim, expressar-se livremente. Paralelamente a isso, observamos que nos momentos de autoscopia ela pôde rever e refletir a respeito de sua prática e atitudes com os alunos, de uma perspectiva de valorização de seus próprios recursos para a ocorrência de certas mudanças necessárias.

Conforme estudos de Sadalla e Larocca (2004, p. 421),

A palavra “*autoscopia*” é composta pelos termos “auto” e “scopia”. O primeiro trata de uma ação realizada pelo próprio sujeito e o segundo refere-se a escopo (do grego *skóppós* e latim *scopu*), que quer dizer objetivo, finalidade, meta, alvo ou mira. A idéia de autoscopia diz respeito, portanto, a uma ação de objetivar-se, na qual o *eu* se analisa em torno de uma finalidade.

Dessa forma, neste trabalho, a autoscopia é tratada como técnica de pesquisa e de formação, que se vale de videograções das ações da professora Maria e seus alunos, na situação de ensino/aprendizagem da (re)escrita de textos, visando à posterior autoanálise e replanejamento delas.

Rosado (1993)<sup>34</sup>, citado por Sadalla e Larocca (2004), compreende que o sujeito que assiste às videograções não é um mero telespectador, no sentido

---

<sup>34</sup> ROSADO, E.M.S. O alcance do vídeo na sala de aula. In: ROSADO, E.; ROMANO, M. C. J. de S. (org.). *O vídeo no campo da educação*. Ijuí, RS: Ed. Ijuí, 1993, p. 8-56.

passivo do termo. Ele é ativo perante os elementos da recepção videográfica, aos quais atribui sentido dentro do contexto em que a situação apresentada acontece, adotando, assim, uma perspectiva interacionista. Continuam as autoras:

Há, portanto, uma atividade psicológica que é subjacente ao processo de recepção televisual. Nessa atividade, o sujeito ressignifica os elementos apresentados, interpretando conteúdos e estabelecendo arranjos particulares, procedendo a articulações e atribuindo certos valores aos elementos, conforme sua bagagem pessoal de experiências e conhecimentos anteriores (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 421).

Apresentando as vantagens da abordagem videogravada nas pesquisas em sala de aula, Meira (1994)<sup>35</sup>, citado por Sadalla e Larocca (2004), destacou que esta técnica possibilita “construir uma ‘compreensão profunda sobre alguns casos significativos, ao invés de conclusões supostamente amplas’, compreendidas apenas superficialmente por outras formas de abordagem” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423),

O procedimento de autoscopia ofereceu condições de análise crítica à professora Maria, permitindo a apreensão de sua prática como uma intensa atividade intelectual. Sadalla e Larocca (2004), ainda em conformidade com o pensamento de Rosado (1993), destacam que “ao tentar entender e dotar de sentido o que lhe é apresentado, o sujeito apreende o objeto, percebendo aspectos que antes desconhecia, constatando contradições”. Complementam as autoras: “e é esse processo reflexivo que o faz procurar novos conhecimentos” (SADALLA; LAROCCA; 2004, p. 423). E a confrontação, pela imagem, com as representações que se tem sobre si, já possibilita modificações, a partir de vários pontos de vista.

As SR1<sub>s</sub> ocorreram em momentos anteriores a cada aula que seria videogravada; já as SR2<sub>s</sub>, de análise, devido à indisponibilidade de tempo por parte da professora, ocorreram *a posteriori* das ações, no segundo semestre letivo, quando sugerimos que a professora levasse para casa as videograções para assisti-las a partir de um roteiro pré-elaborado. Esse roteiro, baseado nas

---

<sup>35</sup> MEIRA, L. Análise microgenética e videografia: ferramentas de pesquisa em Psicologia Cognitiva. *Temas em Psicologia*, n. 3, 1994.



orientações do processo de reflexão crítica da prática de ensino de Smyth<sup>36</sup> (1991; 1992 *apud* Contreras 2002), tratava-se de um quadro subdividido em colunas com os tópicos sobre as atividades desenvolvidas em sala de aula (O que eu fiz?) e questões pontuais de cada atividade desenvolvida durante as aulas (Qual o significado do que fiz?); estas destinavam-se a suscitar e apreender o processo reflexivo do principal sujeito, a professora Maria, por meio de suas verbalizações durante a análise das cenas videogravadas.

Objetivando uma visão de conjunto das regularidades do funcionamento dos discursos, primeiramente assistimos às filmagens, anotando tópicos relevantes para a análise de hipóteses interpretativas. Estas, por sua vez, conduziram-nos à teoria num jogo constante entre busca teórica e revisão de dados. Solicitamos, então, que a professora Maria se manifestasse sobre o que considerava importante a respeito do material filmado.

A professora Maria preocupou-se em registrar por escrito a resposta para algumas das questões do roteiro, justificando que era para não esquecer as respostas. De início, em alguns momentos, a docente apenas descrevia o que estava ocorrendo e, em outros, analisava a ocorrência, acrescentando relatos de episódios que não estavam na videogravação.

Nas SR2<sub>s</sub>, fazíamos a leitura das questões do roteiro, explicávamos alguma coisa que a professora não havia entendido e, então, solicitava que ela tecesse considerações sobre o trabalho realizado.

Das SR1<sub>s</sub> e SR2<sub>s</sub> originaram-se as transcrições das quais uma cópia foi entregue a Maria, como já dissemos, para que ela fizesse uma análise e uma avaliação do seu processo reafirmando-se como mais uma oportunidade para ambas se conscientizarem das suas falas e atitudes. Essas estratégias constituíram excelente material provocativo e convidativo para reflexões necessárias à transformação de suas ações pedagógicas. Em todas as situações propostas, as trocas estabelecidas procuraram favorecer seu movimento de transformação.

---

<sup>36</sup> SMITH, J. *Teachers as collaborative learners*. Buckingham, Open University Press, 1991.  
 SMITH, J. "Una pedagogía crítica de La práctica en el aula". *Revista de Educación*, n. 294, p. 275-300, 1991.  
 \_\_\_\_\_. "Thechers work and the politics of reflection". *American Education Research Journal*, v. 29, n. 2, p. 267-300, 1992.

### 2.2.2 Procedimentos de análise do corpus discursivo

Nosso *corpus* empírico discursivo faz parte de um vasto arquivo, constituído dos discursos em torno das ações/reflexões pedagógicas da professora Maria sobre o processo de (re)escrita de textos, em um contexto escolar, durante o ano letivo de 2007. Constitui-se, essencialmente, conforme já apresentado em 2.2.3, de um conjunto de textos obtidos nas diversas fases da pesquisa: questionário aberto e texto dos alunos (fase exploratória), entrevista semi-estruturada, observações com videografações e textos dos alunos (pesquisa de campo - dados da ação) e nas Sessões Reflexivas 1 e 2 (pesquisa de campo - dados da investigação), materiais de extrema relevância para nós. Em todos esses documentos fizemos recortes, durante as análises, buscando examinar, em especial, as ações *que refletem o racionalismo técnico, ações que refletem uma metamorfose emancipatória e ações que refletem autonomização e conscientização*<sup>37</sup>.

Direcionamos nossa análise no âmbito discursivo levando em conta os ensinamentos de Bakhtin (2003, p. 314): “Nossa fala, isto é, nossos enunciados, estão repletos de palavras dos outros, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado.”

Com base nesse pressuposto, partimos do enunciado como uma unidade discursiva de referência, no conceito bakhtiniano do que é o enunciado, ou seja, elementos linguísticos produzidos em contextos sociais e concretos como participantes de uma dinâmica comunicativa (BAKHTIN, 2004).

Durante a análise dividimos todos esses eventos em sequências discursivas, mapeando-as conforme evidenciavam os tipos específicos de ações. Esse mapeamento nos ofereceu um instrumental importante para olhar a prática reflexiva da (re)escrita de textos sob as condições de sua produção e a sua constituição no processo de interação.

Assim procedendo, estávamos conscientes de que devíamos compreender a fala viva da professora Maria como “uma ilha emergindo de um oceano, sem limites, o discurso interior. As dimensões e as formas dessa ilha são determinadas pela situação da enunciação e por *seu auditório*.” (BAKHTIN, 2004, p. 125).

---

<sup>37</sup> Essas ações serão explicitadas em 4.2.

Inserimos as análises no escopo da perspectiva sócio-histórica, ancorada, principalmente, nos trabalhos de Vygotsky e Bakhtin. Para Bakhtin (2004), o sujeito se constitui ouvindo e assimilando as palavras e os discursos dos outros (familiares, comunidade, colegas de escola e de profissão etc.), fazendo com que essas palavras e os discursos que o circundam o permeie de forma que se tornem, em parte, as palavras do outro. Nesse sentido, a situação de enunciação e o sujeito envolvido nela dizem respeito a uma posição que é determinada pela relação com outras *posições de sujeitos*, derivadas das diversas formações discursivas que se debatem em meio a uma conjuntura sócio-histórica e político-cultural. Vygotsky aponta a possibilidade de se considerar o desenvolvimento mental como um processo de apropriação e elaboração da cultura, conforme discutido em 3.1.2. A concepção de mediação do signo, especialmente da palavra indicando relações entre a organização social do comportamento e a organização individual do pensamento, ou conforme afirma Vygotsky (1989), todas as funções da mente são relações sociais internalizadas.

Podemos observar que a voz da professora, no movimento discursivo, adquire relevância como voz mediadora. Utilizando-se muitas vezes das vozes das fadas, ela se transforma pela entoação. As crianças calam-se para ouvir e aqui se marca o sentido tradicional do discurso pedagógico caracterizado por Orlandi (1987) como autoritário<sup>38</sup>.

Orlandi (1987) destaca que o fato de o discurso pedagógico estar vinculado à escola, faz refletir a sua função: “[...] um dizer institucionalizado, sobre as coisas, que se garante, garantindo a instituição em que se origina e para a qual tende. É esse o domínio de sua circularidade”. E a mesma autora aponta a possibilidade de rompimento, quando afirma: “Circularidade da qual vemos a possibilidade de rompimento através da crítica”.

Posteriormente, Sousa (2002, p. 74), ao estudar o discurso de sala de aula, aprofunda essa noção de circularidade, discutida por Orlandi (1987). Para ela a noção de discurso autoritário exclusivista, que não permeia mediações ou ponderações ligadas à figura do professor como controlador da linguagem e que remete à uma concepção de linguagem como produto em que os alunos

---

<sup>38</sup> Sobre a caracterização dos outros tipos de discurso indicamos a leitura de *A linguagem e seu funcionamento* (ORLANDI, 2006) e *Linguagem e persuasão* (CITELLI, 1986).

posicionam-se como meros receptores, sujeitos passivos e submissos, deve ser repensada, pois os alunos “[...] assumem um papel ativo no processo de construção do discurso” (SOUZA, 2002, p. 95). Ela complementa:

Evidentemente, nesse último exemplo, também existem marcas de uma interlocução normatizada, porém ele demonstra que a relação professor/aluno não está predestinada a ser sempre igual. Em outros termos, se os sujeitos são submetidos às restrições de regras e normas históricas e sociais (lingüísticas e não lingüísticas), não significa dizer que eles simplesmente as reproduzem. Os confrontos, as contradições e, principalmente, as resistências dos alunos, [...] no mínimo, solicitam do professor estratégias que reconheçam o movimento dos sujeitos no processo interlocutivo; demonstram que, no exercício da função-aluno, existem sujeitos que constroem linguagem e história.

Sousa (2002) assume o discurso como constitutivamente heterogêneo, conforme a noção de dialogismo de Bakhtin. Para ela “[...] todo discurso mantém uma relação, de constituição com outros discursos, quer seja de complementação, de confirmação desse discurso-outro, de reformulação ou mesmo de negação”.

Assim, no ensino/aprendizagem da (re)escrita de textos, a relação linguagem/sujeito/história não pode ser negada. Esse processo é dialógico e polifônico, no sentido bakhtiniano. Professor e alunos estabelecem interações assumindo papéis diferenciados e embora o papel do professor seja o de dominante, esse papel é negociado com o aluno, lembrando que, para Bakhtin, nenhuma negociação é harmoniosa e pacífica e que também conflitos de interesses podem ser previstos.

Como lembra Souza (1995, in CORACINI 1995, p. 24) “[...] a postura do professor em sala de aula também surgirá de suas experiências anteriores.” Ele complementa:

Não se pode estabelecer previamente qual deva ser o papel do professor numa determinada metodologia, imaginando que qualquer professor seja capaz de desempenhá-lo de forma não conflitante. Numa visão bakhtiniana, até mesmo professores especificamente treinados podem desempenhar o ‘mesmo’ papel de formas

diferentes. Tendo em vista que a heteroglossia se aplica não apenas à comunidade, mas também a cada membro que constitui essa comunidade, chegamos ao conceito bakhtiniano do sujeito híbrido, formado ele mesmo por discursos conflitantes. Esses conflitos, ao nível do indivíduo, aparecem nos casos de observação de aulas, e nos protocolos anterior ou posteriormente elaborados. (SOUZA, 1995, p. 24).

Assim, como destaca Bakhtin (2004), é impossível conceber o ser fora das relações que o ligam aos outros. Dessa forma, professor e alunos são sujeitos que dominam e são dominados ou se deixam dominar, por isso, precisariam estar atentos aos discursos uns dos outros e também se fazerem ouvintes. E a forma como o professor exerce a sua função em relação às ações em sala de aula pode fazer a diferença.

Na análise dos episódios (vê capítulo 4) enfatizamos os discursos da professora Maria em constante diálogo com a temática em estudo e também na relação interativa com as crianças e com o “novo” conhecimento adquirido.



### 3 LINGUAGEM E PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NO ENSINO-APRENDIZAGEM DA (RE)ESCRITA

---

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua.  
*BAKHTIN, 2004, p. 123*

No presente capítulo, o objetivo é apresentarmos as bases teóricas que fundamentaram este estudo sobre as ações didático-pedagógicas na produção textual de crianças. Naturalmente, a adoção desse conjunto de concepções, de nossa parte, reflete uma escolha teórica profissional e também uma opção política, consequentemente uma postura diante do mundo e frente ao ensino-aprendizagem da língua escrita.

Em primeiro lugar destacamos a importância do conhecimento da metodologia de ensino e, também, das concepções de linguagem, como requisitos essenciais para a prática pedagógica, pois direcionam o professor em seu fazer pedagógico.

Procuramos desenhar uma ordem sequencial e cronológica que parte da concepção de língua de orientação positivista, *linguagem como expressão do*

*pensamento e linguagem como instrumento de comunicação*, para, na próxima sessão, apresentarmos a de orientação sócio-interacionista, a *linguagem como forma de interação* e dialogicidade, buscando contemplar as práticas escolares do ensino da escrita em todas essas abordagens.

Focalizaremos, de modo especial, o uso do conceito de linguagem como interação verbal ou como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural, na perspectiva vygotskyana e como relação dialógica, em que sujeito e interlocutores interagem, conforme destaca Bakhtin (2004).

Para fazermos a discussão, estabelecemos um diálogo, inicialmente, com as ideias de Geraldi (1984;1997;1999), primeiro linguista que sinalizou para nós o caminho para a prática efetiva em sala de aula, a partir de um raciocínio linguístico-discursivo. Apresentaremos, no entrelaçamento das vozes, outros autores, partidários do mesmo ponto de vista, numa tentativa de elucidar a proposta sociointeracionista da linguagem no contexto escolar.

### 3.1 CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM

Muitos educadores e linguistas, no âmbito internacional e nacional, desde o final do século XX, buscam romper com a ideologia fortemente tradicional que impregnara o ensino de língua materna. São unânimes em afirmar que o professor deve construir uma nova metodologia e centralizar o ensino no uso da linguagem, na produção de textos e na reflexão sobre a linguagem.

Entendemos que a forma como o professor conduz a sua aula, a metodologia de ensino que utiliza, pode ser um caminho para favorecer a conquista da compreensão e produção de textos em linguagem escrita. No entanto, inicialmente, traçamos uma cumplicidade com um dos postulados defendidos pelo linguista Geraldi (1984, p.42) e tornamos público que corroboramos com a necessidade da reflexão sobre as opções políticas que envolvem a metodologia adotada em sala de aula:

[...] antes de qualquer consideração específica sobre a atividade de sala de aula, é preciso que se tenha presente que toda e qualquer metodologia de ensino articula uma opção política – que envolve uma teoria da compreensão e interpretação da realidade – com os mecanismos utilizados em sala de aula.

Subjaz a essa premissa uma intencionalidade do conhecimento dos modos de conceber a linguagem que vem permeando a história dos estudos linguísticos e, portanto, os modos de se ensinar língua portuguesa (leitura e escrita), ainda que não seja consciente por parte do professor. Ressaltamos, aqui, as palavras de Antunes (2003) a respeito da relevância da concepção de linguagem que, consciente ou inconscientemente, o professor traz consigo: “Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, uma determinada concepção de língua” (ANTUNES, 2003, p. 39).

O conhecimento e a opção por uma concepção de linguagem irão nortear o professor nas respostas a *para que se ensina, o que se ensina* e, a sua correlata, *para que as crianças aprendem, o que aprendem* (GERALDI, 1984), influenciando diretamente na formação dos alunos, pois, segundo também Matêncio (2001), a metodologia adotada em sala de aula pelo professor é derivada de sua concepção de linguagem, e essa vai interferir diretamente na formação discente.

Muitos estudiosos, como Geraldi (1984), Franchi (1991), Neder (1993), Matêncio (1994), Possenti (1996), Mendonça (2000), Travaglia (2001), Tardelli (2002), Koch (2004) dentre outros, ainda que por caminhos diferenciados, realizaram estudos sobre as concepções de linguagem, abordando-as separadamente, cada qual correspondente a uma concepção de língua. No entanto, considerando as implicações da linguagem na sala de aula, a língua como atividade, Souza (1996, p. 21-22) as articula em duas vertentes teóricas: “A primeira orienta-se pelo paradigma positivista; e a segunda segue os postulados do paradigma marxista”. Estamos assumindo o ponto de vista de Souza por ser um trabalho que busca articular conhecimentos científicos à prática pedagógica, em que teoria e prática estão intimamente relacionadas no estudo das interações discursivas na sala de aula.

Desse modo, no presente trabalho, desenhamos uma ordem sequencial cronológica das concepções de linguagem, que serão apresentadas em duas



sessões: As concepções positivistas e a concepção interacionista. Nessa última destacaremos a atividade de escrita/reescrita como trabalho constituído pelo sujeito e pelo outro.

### **3.1.1 As concepções positivistas de linguagem e o ensino-aprendizagem da escrita**

Essa primeira vertente entrelaça duas concepções de visões conservadoras da língua: a) *A linguagem é a expressão do pensamento* e b) *a linguagem é instrumento de comunicação*. A primeira, formulada a partir da cultura linguística grega, e que chegou até nossos dias, concebe a língua como um sistema imutável, portanto, una, estável, invariável, elegendo a modalidade literária clássica, a língua culta formal, como objeto de estudo. A segunda abordagem concebe a linguagem como instrumento de comunicação, ou seja, do desenvolvimento das habilidades de expressão e compreensão de mensagens – o uso instrumental e comunicativo da língua.

A concepção de que a linguagem é a *expressão do pensamento* se apresenta como um ato individual dos falantes. Nesta, presume-se que há regras a serem seguidas para a organização lógica do pensamento e da linguagem, da exteriorização da fala e da escrita. Nessa tendência, nas palavras do linguista Geraldi (1984, p.43), “Se concebermos a linguagem como tal, somos levados a afirmações – correntes – de que pessoas que não conseguem se expressar não pensam” ou, nas palavras de Koch (2004, p. 7), “[...] a função da língua é representar (= refletir) seu pensamento e seu conhecimento de mundo”. Portanto, nessa concepção quanto mais conteúdo o pensamento tiver, uma melhor expressão haverá para o indivíduo.

Sem dúvida, essa tendência se evidencia, com maior clareza, na medida em que a associamos à corrente da gramática teórico-normativa (ou prescritiva), a qual se prende a conceitos e regras e defende a norma culta, ou seja, o português

correto; tudo o que foge a essa norma culta representa um erro. Essa gramática visa ao falar e ao escrever “bem”.

Possenti (1996, p.65), ao discutir essa gramática, chama a atenção para o fato de que “a preocupação central é tornar conhecidas, de forma explícita, as regras de fato utilizadas pelos falantes”, ou seja, a preocupação maior dessa gramática é descrever e/ou explicar as línguas tais como elas são faladas.

Neder (1993) sustenta essas afirmações e acrescenta que essas gramáticas excluem as variedades da língua oral ou escrita, chegando a tratá-las como vício de linguagem que devem ser corrigidos. Segundo ela, a variação linguística é vista como “desvio”; aquilo que foge à norma é considerado “erro”.

A segunda abordagem concebe a linguagem como *instrumento de comunicação*. Segundo os princípios da Teoria da Comunicação, na qual esta abordagem se ampara, a língua, enquanto sistema, reduz-se a um conjunto de signos, que se combinam segundo regras, destinadas a transmitir mensagens entre interlocutores, ou seja, emissor e receptor. Nesse sentido, poderíamos conceber a ideia de que, para haver comunicação, ambos os envolvidos no diálogo devem utilizar os códigos de forma semelhante, para que ocorra a decodificação da mensagem recebida. Privilegia-se, então, a forma, o aspecto material da língua e as relações que constituem o seu sistema total, em detrimento do conteúdo, da significação, do contexto, da interação, do dialógico, dos elementos extralinguísticos.

Entre os nomes dos principais linguistas que fundamentaram os estudos da linguagem nessa concepção, destacamos Saussure e Chomsky. O primeiro, Saussure (1969), considerado como o “pai da lingüística moderna”, que, ao defender um objeto próprio de estudo para a lingüística, definido por ele como o estudo dos signos da linguagem verbal, esta passa, no século XX, a constituir-se como ciência. Saussure é considerado o fundador do *Estruturalismo*, no final do século XIX e início do século XX. O segundo, Chomsky (1971), linguista americano, conduziu a *Gramática gerativo-transformacional*, e seus trabalhos podem ser medidos pela repercussão mundial na linguística. A teoria chomskiana foi amplamente difundida nos anos 1960 e 1970, tanto nos meios de pesquisa quanto nos de ensino. O nome de Chomsky tornou-se quase um sinônimo do de linguística.

Ao tratar desse assunto, o professor Travaglia (2001, p. 22), estudioso da língua portuguesa, salienta alguns aspectos negativos dessa abordagem:

Essa concepção levou ao estudo da língua enquanto código virtual, isolado de sua utilização – na fala (cf. Saussure) ou no desempenho (cf. Chomsky). Isso fez com que a Lingüística não considerasse os interlocutores e a situação de uso como determinantes das unidades e regras que constituem a língua, isto é, afastou o indivíduo falante do processo de produção, do que é social e histórico na língua. Essa é uma visão monológica e imanente da língua, que estuda segundo uma perspectiva formalista – que limita esse estudo ao funcionamento interno da língua – e que a separa do homem no seu contexto social.

Nessa perspectiva, Marcuschi (2004) complementa que, embora Saussure considere a língua como fato social, ele destaca o produto e não o processo que resulta dessa ação social, pois, para a teoria estruturalista, as funções sociais da linguagem não interferem na organização interna da língua. Também Souza (1996, p.21), ao explicitar essas duas concepções e, apoiada em Bakhtin (2004), destaca que “em ambas as concepções descarta-se o processo interlocutivo como um processo enunciativo de sentidos”.

Quanto à essa questão, Soares (1998, p. 57) relaciona as duas concepções de linguagem às condições sociopolíticas da época. Para ela

[...] se a concepção de língua como sistema era adequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas privilegiadas, em condições sociopolíticas em que cabia à escola atender a essas camadas, ela torna-se inadequada a um ensino de português dirigido a alunos das camadas populares, aos quais a escola passa a também servir, e em condições sociopolíticas em que é imposto um caráter instrumental e utilitário ao ensino de língua. (SOARES, 1998, p. 57).

Colocados alguns princípios fundamentais sobre as concepções orientadas pelo paradigma positivista, a questão passa a ser a seguinte: como esses princípios tradicionais podem informar uma determinada prática escolar de linguagem escrita?

O ensino *prescritivo*, que consiste em estipular regras e padrões de linguagem a serem seguidas, vê, na aprendizagem da teoria gramatical, a garantia de se chegar ao domínio da língua escrita. Tem como finalidade ensinar os alunos a substituírem seus padrões de atividades linguísticas consideradas “erradas” por outros padrões considerados “corretos”. Assim, ensina-se uma metalinguagem de análise dessa variedade com exercícios contínuos de descrição gramatical e estudo de regras (GERALDI, 1984), definições e classificações dos fatos gramaticais.

Já o *ensino descritivo*, que se preocupa com a explicitação da estrutura, com a forma linguística, relaciona-se com a concepção de linguagem como meio de comunicação, pois vai apenas decodificar as regras inerentes à língua, sem impor e sem agir sobre elas, apenas descrevendo-as. Vê, no trabalho com as estruturas isoladas da língua, a possibilidade de se desenvolver a expressão escrita. Assim, a prática cotidiana dos exercícios de escrita era um contínuo de atividades de cópia, totalmente mecânica, em que o aluno não se constitui o sujeito da ação, copiando apenas mesmo sem saber o quê.

O ensino baseado nesses princípios pressupõe que o aluno internalizará apenas regras linguísticas diferentes daquelas que usa. Os exercícios estruturais serão utilizados para se “treinar” as estruturas linguísticas, visando à automatização para sua utilização, quando necessária na situação de comunicação.

O ensino pautado nas formas prescritiva e/ou descritiva é o responsável pelas atividades de produção de textos representarem, na escola, um “martírio para os alunos e para os professores” (GERALDI, 1994), pois constituem-se em exercícios extremamente artificiais, simulados ou, conforme os PCNs (BRASIL, 1997, p. 35), “marcado por uma sequenciação de conteúdos que se poderia chamar de aditiva: ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos”. Esse texto não possui interlocutor e, portanto, não se configura por uma relação dialógica. O aluno “esperto” escreve um agregado de frases curtas, para não errar muito, com chavões, clichês, expressões metafóricas consagradas, palavras bonitas e, assim, consegue mostrar ao professor que “sabe” escrever.

Quanto às correções, na prática cotidiana do ensino da escrita, a tendência era a de limitar a tarefa de revisar, privilegiando mudanças de superfície: aspectos ortográficos, paragrafação e questões gramaticais. A possibilidade de revisão e reelaboração do texto não era sequer pensada, pois o texto era visto como um

produto fechado em si mesmo, servindo para correção e nota. Tais visões e práticas pedagógicas do ensino tradicional foram reconhecidas como propiciadoras do fracasso escolar, o que ficou evidente nos índices brasileiros de repetência nas séries iniciais (BRASIL, PCNs, 1997, volume introdutório).

### **3.1.2 A concepção de linguagem interacionista e o ensino da escrita**

Os comentários anteriormente explicitados, em torno da vertente positivista, deixam evidente a necessidade da construção de uma concepção de linguagem entendida como espaço de recuperação do sujeito como ser histórico, social e cultural. Acreditamos, em consonância com Matêncio (2000) e Geraldi (1984 e 1996), que um trabalho ancorado na *concepção interacionista* é o que melhor desenvolve a competência comunicativa do educando, pois o primeiro objetivo do ensino de língua materna deve ser o de desenvolver a capacidade do usuário de empregar adequadamente a língua nas diversas situações de interação. Essa construção se realiza no diálogo entre as ideias de dois teóricos russos, Bakhtin e Vygotsky, que enfatizaram o aspecto processual da aquisição da linguagem e o papel ativo do sujeito na construção do conhecimento numa dimensão social. Bakhtin (2004) analisa a linguagem como fenômeno socioideológico, que é apreendida dialogicamente no curso da história, e Vygotsky (1989;1998) considera o papel fundamental da mediação do outro e do signo no processo de desenvolvimento intelectual.

Bakhtin tinha uma visão radicalmente social do homem, construiu uma nova concepção de linguagem, rompendo com a linguística tradicional. Ele via a linguagem como ação, como processo interativo que constitui compromissos e vínculos com os modos de participação do outro na construção do discurso escrito. No conjunto de suas obras, ele enfatizava o caráter interativo da linguagem, realizada através da enunciação. Para ele,

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas lingüísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada através da *enunciação* ou das *enunciações*. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN, 2004, p. 123)

Esse ponto de vista bakhtiniano é fundamental na concepção de linguagem como interação verbal, desprendendo-se totalmente das concepções saussureana e chomskiana. Em articulação com essa forma de conceber a linguagem Geraldi (1984, p. 43) afirma que:

[...] mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; como ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala.

Nas palavras de Koch (2004, p. 9), essa concepção de linguagem como forma (lugar) de ação ou interação “[...] é aquela que encara a linguagem como atividade, como forma de ação, ação interindividual finalisticamente orientada [...]”. Concebida como trabalho, pelo qual o homem organiza e dá forma a suas experiências, os processos de interação social devem ser destacados como condição de desenvolvimento dessa atividade, na qual também o sujeito e seus interlocutores têm uma participação ativa.

Bakhtin (2003, p. 313-314) vê o percurso do social para o individual, mas acentua a permanência e a intensidade do caráter dialógico da fala, mesmo quando monologizada. Ele amplia o significado de diálogo para mais do que no seu sentido formal, tradicional:

O diálogo, no sentido estrito do termo, não constitui, é claro, senão uma das formas é verdade que das mais importantes, da interação verbal. Mas, pode-se compreender a palavra “diálogo” num sentido amplo, isto é, não apenas como a comunicação em voz alta de pessoas colocadas face a face, mas toda comunicação verbal, de qualquer tipo que seja (BAKHTIN, 2003, p, 109).

Devemos entender que Bakhtin (2003) não se ocupava com o diálogo em si, “mas com o que pode ocorrer nele, isto é, com o complexo de forças que nele atua e condiciona a forma e as significações do que é dito ali” (FARACO, 2009, P.61). Bakhtin ressalta a diferença que existe entre a sua concepção dialógica e a dialética monológica de Hegel:

Diálogo e dialética. No diálogo as vozes (a parte das vozes) se soltam, soltam-se as entonações (pessoais-emocionais), das palavras e réplicas vivas extirpam-se os conceitos e juízos abstratos, mete-se tudo em uma consciência abstrata – e assim se obtém a dialética. (BAKHTIN, 2003, p.383)

Para Bakhtin (2003), “a filosofia marxista da linguagem deve justamente colocar como base de sua doutrina a enunciação como realidade da linguagem e como estrutura sócio-ideológica” (BAKHTIN, 2004, p. 126), pois “o enunciado em sua plenitude é informado como tal pelos elementos extralinguísticos (dialógicos), está ligado a outros enunciados. Esses elementos extralinguísticos (dialógicos) penetram o enunciado também por dentro”.

Caracterizadas como *relações de sentido*, as relações dialógicas – categoria básica da concepção de linguagem interacionista – que se estabelecem entre enunciados têm como referência o todo da interação verbal. Para Bakhtin, “Toda relação é dialógica” (2003, p. 316). Nesse sentido, todo enunciado é um diálogo e todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão, pois um enunciado é apenas um elo de uma cadeia, só podendo ser compreendido

no interior dessa cadeia. Sob essa perspectiva Jobin e Souza (1994, p. 99), uma das leitoras contemporânea de Bakhtin, destaca:

Dois enunciados distantes um do outro no tempo e no espaço, quando confrontados em relação ao seu sentido, podem revelar uma relação dialógica. Portanto, as relações dialógicas são relações de sentido, quer seja entre os enunciados de um diálogo real e específico, quer seja no âmbito mais amplo do discurso das idéias criadas por vários autores ao longo do tempo e em espaço distintos. (JOBIN e SOUZA, 1994, p. 99).

Na perspectiva bakhtiniana, a fala, as condições de comunicação e as estruturas sociais estão ligadas, “[...] tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo.” (BAKHTIN, 2004, p. 52).

Colocar a enunciação como realidade da linguagem significa uma compreensão da questão da autoria e do papel do outro, tema essencial para Bakhtin, conforme podemos constatar no trecho que segue:

a experiência verbal individual do homem toma forma e evolui sob o efeito da interação contínua e permanente com os enunciados individuais e do outro. É uma experiência que se pode, em certa medida, definir como um processo de assimilação, mais ou menos criativo, das palavras do outro ( e não das palavras da língua). Nossa fala, isto é, nossos enunciados (que incluem as obras literárias), está repleta de palavras dos outros, caracterizadas, em graus variáveis, pela alteridade ou pela assimilação, caracterizadas, também em graus variáveis, por um emprego consciente e decalcado. As palavras dos outros introduzem sua própria expressividade, seu tom valorativo, que assimilamos, reestruturamos, modificamos. (BAKHTIN, 2003, p. 313-314)



Vemos por esse raciocínio que para Bakhtin (2004) a palavra é como um fenômeno ideológico por excelência que exerce a função de signo, na relação social. Em função do interlocutor a palavra tem uma importância muito grande. Bakhtin (2004) assegura ainda que “Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte” (BAKHTIN, 2004, p. 113) e que “[...] serve de expressão a um em relação ao outro”. Fica claro ainda a noção de coletividade neste trecho do autor: “A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor” (BAKHTIN, 2004, p. 113).

Assim, em todas as ações linguísticas, um outro está presente. Para produzir um texto, por exemplo, o autor não pode estar desvinculado de um outro, o leitor. Como afirma Bakhtin “[...] toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que precede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém” (BAKHTIN, 2004, p. 113). Geraldi (1997, p. 17), apoiado nesses pressupostos de Bakhtin, argumenta que

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações linguísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois compreender a fala do outro é fazer-se compreender pelo outro que tem a forma do diálogo.

Para Geraldi (1997), a identificação dos interlocutores e o estabelecimento dos objetivos visados são fundamentais para se obter a compreensão. Dessa forma, ressalta que estudar a língua é detectar compromissos que se criam por meio da fala e também as condições preenchidas por um falante para falar de certa forma em determinada situação concreta de interação. (GERALDI, 1997).

Faraco (2007), também estudioso das obras de Bakhtin, chama a atenção para a concepção de linguagem elaborada por Bakhtin, em oposição às concepções positivistas:

Bakhtin elabora uma concepção de linguagem que não a separa dos sujeitos reais e concretos: os falantes não são reduzidos a meros atualizadores de leis e códigos de um sistema linguístico inacessível, nem são assujeitados em sentido absoluto a uma supra-estrutura ideológico-discursiva, mas também não são hipertrofiados na condição de fonte absoluta da expressão. (FARACO, 2007 p. 104)

É a partir do pressuposto teórico de que “A estrutura da linguagem não se limita a refletir como num espelho a estrutura do pensamento” (VYGOTSKY, 1989, p. 165-166) que Vygotsky, também interessado em uma psicologia social vinculada ao materialismo histórico e dialético, propõe a perspectiva histórico-cultural. Ele acentuava, claramente, a natureza mediadora do signo e das práticas socioculturais interpessoais, afirmando que...

[...] chegamos à conclusão de que o discurso interior se desenvolve através de uma lenta acumulação de mudanças funcionais e estruturais, que se desliga do discurso externo da criança, simultaneamente, com a diferenciação das funções social e egocêntrica do discurso, e finalmente que as estruturas do discurso dominadas pela criança se transformam nas estruturas básicas do seu pensamento (...) *o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem* (...) ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e *pela experiência sociocultural* da criança. (VYGOTSKY, 1989, p. 73, grifo nosso).

Em seu livro *A formação social da mente*, Vygotsky (1998) explora o conceito de instrumento, baseando-se nas concepções de Engels sobre o trabalho humano. Vygotsky estendeu o conceito de mediação na interação homem-ambiente pelo uso de instrumento ao uso de signos. Ou seja, da mesma forma que o uso de

instrumentos pelo homem pré-histórico iniciou um processo de transformação da natureza e também do próprio homem, o uso de signos – a linguagem que, a princípio, serviu para estabelecer comunicação entre os humanos, passou a ter função de organizar o seu pensamento. Em suas palavras:

O controle da natureza e o controle do comportamento estão mutuamente ligados, assim como a alteração provocada pelo homem sobre a natureza altera a própria natureza do homem.(...) O uso de meios artificiais – a transição para a atividade mediada – muda, fundamentalmente, todas as operações psicológicas, assim como o uso de instrumentos amplia de forma ilimitada a gama de atividades em cujo interior as novas funções psicológicas podem operar. Nesse contexto, podemos usar o termo função psicológica superior, ou comportamento superior com referência à combinação entre o instrumento e o signo na atividade psicológica (VYGOTSKY 1998,p. 62-63)

Conforme nos informa Libâneo (2005, p. 74), a teoria da atividade histórico-cultural foi, em suas bases, formulada por Vygotski e, desenvolvida por Leontiev e Luria, que cunharam o conceito de ação orientada a um objetivo e mediada por instrumentos. Vigotski (1989) desenvolveu a ideia do caráter mediado das funções psicológicas superiores, enquanto Leontiev acrescentou a ideia de mediação por outros seres humanos e pelas relações sociais.

Mediado por ferramentas, o trabalho é também executado por meio de atividades conjuntas, coletivas. Somente por meio da relação com outras pessoas o homem pode se relacionar com a própria natureza, o que leva a que o trabalho surja, desde o seu início, como um processo mediado por ferramentas e, ao mesmo tempo, mediado socialmente. (LEONTIEV, in ZAMBERLAN<sup>39</sup>, 2000:2, apud PIMENTA e GHEDIN, 2005, p.74-75)

---

<sup>39</sup> ZAMBERLAN, Maria C. *A teoria da atividade: agir para transformar algo* (Internet).

Para Vygotski (1989) a educação é um processo de apropriação de signos culturais. Esses seriam *instrumentos psicológicos* que ajudariam os indivíduos a organizar seu comportamento e suas ações, através do processo de internalização . Portanto, é a partir de sua inserção na cultura que a criança, através da interação social com as pessoas que a rodeiam, se desenvolve. A escrita, como ferramenta externa, amplia as capacidades humanas, conforme Oliveira (*apud* CASTORINA; FERREIRO; LENNER; OLIVEIRA, 1995, p. 63)

[...] a escrita seria uma espécie de ferramenta externa que estende a potencialidade do ser humano para fora do seu corpo: da mesma forma que ampliamos o alcance do braço com o uso de uma vara, com a escrita ampliamos nossa capacidade de registro, de memória e de comunicação.

Notamos que as ideias de *mediação semiótica* e *internalização*, encontradas em Vygotsky (1989), são concepções que somente podem ser bem compreendidas dentro do quadro do materialismo histórico, a partir do conceito de instrumento. Em outras palavras, essas noções permitem defender que a construção do conhecimento, dos processos de significação, ocorre a partir de um intenso processo de interação social, ou seja, da mediação feita pelo outro, conjuntamente.

Assim, as experiências vividas em sala de aula, ocorridas inicialmente no plano externo (interpessoal), através da mediação, vão se internalizando (plano intrapessoal). Neste trabalho, são os momentos de mediação todas as atividades desenvolvidas no processo de escrita/reescrita de textos, as instruções para realizá-la, as interferências durante sua execução e também as interações com a pesquisadora durante as sessões reflexivas. Os mediadores na interação sujeito-objeto foram, portanto, a professora Maria, os colegas de classe, as “Fadas” e a pesquisadora, os quais serão descritos, de forma mais bem detalhada, em 4.1.

Ao fazermos uma articulação entre as teorias de Bakhtin e Vygotsky, procurando compreender o fenômeno da escrita e a prática da produção textual, percebemos que a categoria de mediação semiótica trabalhada por Vygotsky é ampliada através da compreensão do conceito de dialogismo na obra de Bakhtin. Conforme nos adverte Garcez (1998, p.56)

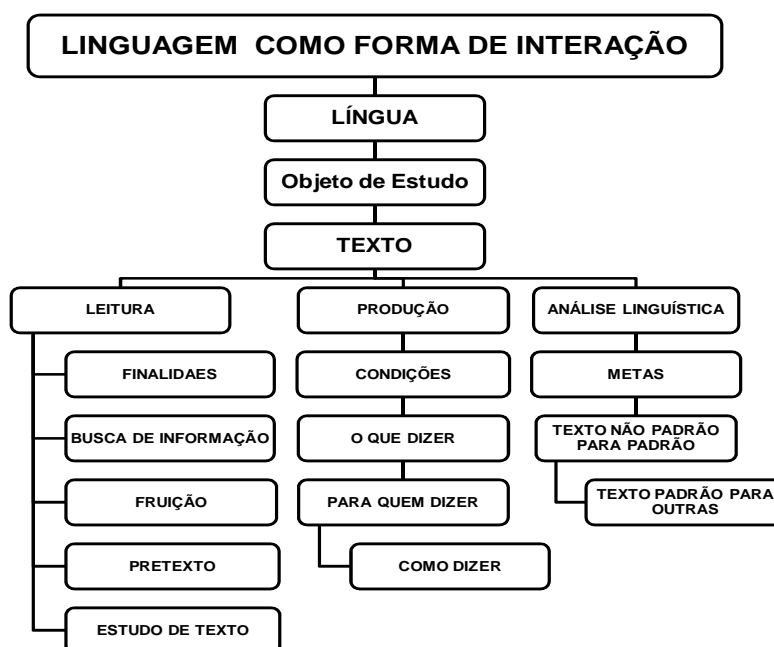
A abordagem de Bakhtin permite uma releitura das concepções de Vygotsky e uma ampliação das articulações entre os processos intermentais e intramentais, de um lado, e os processos culturais, históricos e institucionais, de outro. Em toda a obra de Bakhtin, o caráter interativo da linguagem é enfatizado e tem, atualmente, sido incorporado às reflexões sobre a linguagem e sua aprendizagem. O caráter interativo da linguagem é a base de todas as suas formulações, e não há possibilidade de compreender a linguagem senão a partir de sua natureza sócio-histórica. Por natureza sócio-histórica compreende-se tanto o impulso de sua gênese e seu desenvolvimento como as variáveis intervenientes que permitem, condicionam e conformam o seu funcionamento. Assim, para Bakhtin (1929:41): “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios”.

Geraldi (1984) como o pioneiro a focar, metodologicamente, essa nova concepção de linguagem, a interacionista ou sociointeracionista, também dá ênfase a esta relação. Em entrevista à Revista Nova Escola, em 1994, quando questionado sobre qual o nome da proposta e onde buscou os fundamentos teóricos, ele apresentou o seguinte posicionamento:

As denominações são várias, mas acho que o termo mais adequado é sócio-interacionista. Vem mais dos russos Mikail Bakhtin, que é sócio-interacionista e Lev Vygotsky, que se insere numa corrente cuja denominação predominante hoje é sócio-histórica. Juntei os dois com a idéia de construtivismo, quer dizer: a linguagem é um processo não só da fala, mas constitutivo do próprio sujeito e da própria linguagem – quanto mais nós falamos, mais estamos construindo a própria linguagem. Nesse sentido, é óbvio que, nos processos interacionais de que a pessoa participa, as categorias

usadas – desde o dialeto até o tipo de língua usado, a noção de formalidade, informalidade na língua etc. – vão depender da história desse indivíduo – isso é Vygotsky, historicismo – e dos processos de interação, no que hoje se entende como cotidianidade, a análise do cotidiano – isso é Bakhtin. (REVISTA NOVA ESCOLA, 1994)

A partir de todos esses conhecimentos, chegamos a delinear um esquema que ilustra os princípios da concepção sociointeracionista da linguagem da seguinte forma:



**FIG.14 - Concepção sociointeracionista da linguagem**

Fonte: Gráfico elaborado pela equipe da Secretaria Municipal de Educação, Vitória da Conquista-BA, em 1995, com base em Geraldi, 1984.

Essa “nova” concepção de linguagem, a interacionista, na perspectiva de *ensino produtivo*, possibilita que se mude, radicalmente, os papéis de professor e aluno. O convencimento da função mediadora que exerce o processo de desenvolvimento da linguagem faz com que o professor desencadeie ações pedagógicas interativas, assumindo, também, para si, parcela de responsabilidade

nesse processo. A partir do momento em que se concebe a linguagem como forma de interação e se observam as relações humanas que ela perpassa, é necessário que o professor reconsidere *o que vai ensinar, o como vai ensinar, o para que e para quem precisa ensinar*.

O “novo papel” do professor refere-se à organização de práticas interativas de ensino-aprendizagem, as quais provoquem o desenvolvimento de suas concepções sobre o objeto de conhecimento. Essa compreensão do aprendizado em relação à escrita implica considerar o caráter dialógico do ato de escrever, o dizer do texto como objeto de atenção, e o leitor como um sujeito que constrói sentidos a partir de pistas do texto.

Também as considerações a respeito do *papel do aluno* devem ser repensadas, pois o aluno deve ser visto como um sujeito histórico-social que constrói e reconstrói a cultura (também a escrita – objeto cultural), transformando-a e sendo por ela transformado e num processo interlocutivo/dialógico. Soares (2003, p. 59) sublinha que

O aluno passa a ser considerado sujeito ativo que constrói suas habilidades e conhecimentos da linguagem oral e escrita em interação com os outros e com a própria língua, objeto do conhecimento, em determinadas circunstâncias de enunciação e no contexto das práticas discursivas do tempo e espaço em que vive.

A língua, como reflexo das relações sociais, não pode ser utilizada como objeto de exercícios de descrição gramatical e estudo de terminologias e regras, mas ser estudada em uso, em situações concretas de interação com as suas diferenças de sentido. O professor deve adotar o texto como unidade básica de ensino e possibilitar aos alunos atividades que envolvam o uso da escrita em práticas sociais específicas e para objetivos específicos conforme propõem os PCNs (1987), documentos oficiais do Ministério da Educação. Sendo assim, o locutor leva em consideração o seu interlocutor, tanto no que se refere à imagem que tem dele, quanto à construção de seu discurso, empenhando-se para que ele seja

compreendido num contexto concreto, preciso e, conseqüentemente, atinja o objetivo pretendido.

### **3.1.3 A escrita/reescrita como trabalho constituído pelo sujeito e pelo “outro”**

Os pressupostos que norteiam a Concepção Interacionista/dialógica da Linguagem defendem que a linguagem é uma atividade, que tem como forma a ação, um processo interlocutivo, discursivo. O professor precisa se reformular teórico-metodologicamente para (re)construir sua prática, desafio nada fácil, principalmente para quem está acostumado com a mera transmissão de conhecimentos nos moldes pedagógicos tradicionais da língua como expressão do pensamento ou apenas como código utilizado pelo emissor e receptor.

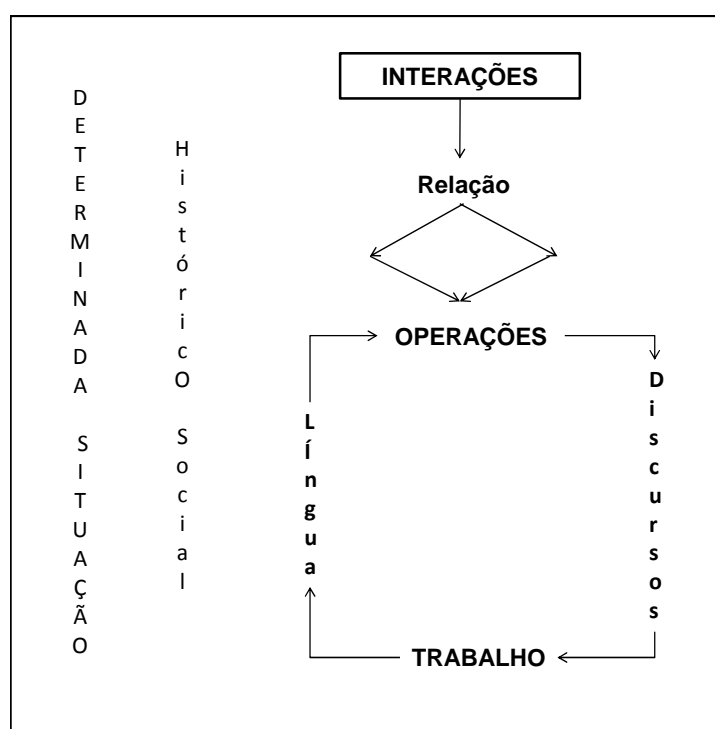
Essa “nova” postura significa considerar a língua como algo dinâmico, em processo de construção e também constituída pelo sujeito, por meio das interações que realiza no ambiente em que vive, e pelo outro, elemento mediador, que partilha as ações e a construção do conhecimento colaborando na produção de sentidos, emitindo opiniões, discordando, concordando, enfim, dialogando por meio da língua.

O linguista Geraldi (1984;1997) vem mostrando que os textos produzidos pelos alunos podem constituir uma alternativa pedagógica eficiente, possibilitando refletir sobre os fatores que contribuem para o sentido do texto, as características de cada gênero, a gramática da língua, o efeito das condições de produção do texto e outros conhecimentos relevantes para o uso significativo da língua escrita.

Visando à construção de propostas de ensino/aprendizagem, Geraldi (1997) sugere ao professor o conhecimento de três eixos, os quais estabelecem uma forma diferenciada de pensar e, conseqüentemente, de construir a prática pedagógica numa concepção interacionista/discursiva da linguagem, tendo o texto como o “conteúdo de ensino” nas atividades de sala de aula de língua portuguesa: (1) *a historicidade da linguagem*; (2) *o sujeito e suas atividades lingüísticas* e (3) *o contexto social das interações verbais*



Em relação ao primeiro item, *A historicidade da linguagem*, Geraldi (1997) ressalta a dinâmica do trabalho linguístico no qual a linguagem se constitui marcada pela história do fazer contínuo e enfatiza que “nossas operações de construção de textos ou discursos operam com tais recursos lingüísticos, e com outros recursos da situação” (GERALDI, 1997, p. 11). Em seguida apresenta uma figura representativa desse movimento (ver figura a seguir):



**FIG. 15 – O processo das interações**  
 FONTE: Geraldi, 1997, p. 12

Geraldi (1997) explicita o trabalho linguístico, representado na figura acima da seguinte forma: a) a *situação histórico-social* é o espaço no qual se dão as interações entre os sujeitos; b) toda *interação* é uma relação entre um eu e um tu; c) a relação interlocutiva se concretiza no trabalho conjunto dos sujeitos, através de *operações* com as quais se determina, nos discursos, a semânticidade dos recursos expressivos utilizados; d) os *discursos* produzidos são significativos; e) o *trabalho* social e histórico de produção de discursos produz continuamente a *língua*.

Portanto o professor deve compreender a linguagem como trabalho constitutivo produzido nas relações interativas, em sua dimensão política, histórica, social, contextual.

Para Geraldi, essas relações dão-se em dois níveis que se entrecruzam: os *sistemas de referência* (o da produção histórica e social) e o das *operações discursivas*, sendo que nestas há ações que os sujeitos fazem *com a linguagem* e ações que fazem *sobre a linguagem*. Também há uma *ação da linguagem* no agenciamento de recursos expressivos e na produção de sistemas de referência. Para ele, ainda a linguagem permite tais ações em função da *reflexividade*, isto é, o poder de remeter a si mesma. Em seguida, distingue as atividades que podem ocorrer em qualquer tipo de ação: atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas, destacando que representam níveis distintos de reflexões.

Devido à importância que essas ações representam neste trabalho vamos nos deter um pouco mais na distinção entre elas:

A primeira ação das operações discursivas, as *atividades linguísticas* “são aquelas que, praticadas nos processos interacionais, referem ao assunto em pauta, ‘vão de si’, permitindo a progressão do assunto” (GERALDI, 1997, p. 20).

O autor para clarear tal definição explica-a através de um exemplo sobre a paráfrase, retirado de Hilgert (1989)<sup>40</sup>. Para tal exemplo, as paráfrases têm a função de explicitarem e darem maior ‘força’ ao que se diz na matriz e que por isso são dela uma continuidade e não uma mera retomada (GERALDI, 1997, p. 22) e que, portanto, “relevam muito mais da atividade linguística que se está processando do que uma ‘parada’ destas atividades para refletir sobre elas próprias e os recursos nelas empregados” (GERALDI, 1997, p. 23), ou seja, possibilitam ao falante, gradativamente, a capacidade de produzir discursos ou textos adequados às diferentes interlocuções que ocorrem no cotidiano. Trata-se, por conseguinte, de uma atividade exterior e posterior ao uso efetivo da linguagem, processo pelos quais operamos com a linguagem para estruturar e representar nossas experiências.

Em relação às *atividades epilinguísticas*, há uma tomada de consciência dos procedimentos em uso, ao mesmo tempo em que há reflexão e atividade sobre o material linguístico e a própria linguagem, objeto do trabalho. Geraldi (1997) as define como “aquelas que [...] resultam de uma reflexão que toma os próprios

---

<sup>40</sup> HILGERT, G. *A paráfrase – um procedimento de constituição do diálogo*. Tese de doutoramento, São Paulo: UPS, 1989.

recursos expressivos como seu objeto” (GERALDI, 1997, p. 23). Depois as caracteriza “como atividades que, [...] tomando as próprias expressões usadas por objeto, suspendem o tratamento do tema [...] para refletir sobre os recursos expressivos que estão usando” (GERALDI, 1997, p. 24). Essas atividades manifestam-se nos enunciados pelas hesitações, autocorreções, rasuras, repetições etc., incidindo sobre aspectos estruturais de língua, questões ortográficas ou aspectos discursivos. Ocorre, assim, um processo de reflexão sobre o uso da linguagem; são momentos em que tomamos consciência dos procedimentos linguísticos em uso. Nessa atividade levantamos hipóteses sobre a estrutura das expressões, orações ou textos, comparando, transformando, jogando com as palavras e os sentidos.

As *atividades metalinguísticas* “são aquelas que tomam a linguagem como objeto [...] e constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua” (GERALDI, 1997, p. 25). Trata-se, aqui, de construção/reconstrução de conceitos, classificações, normas e regras referentes aos fatos gramaticais. A ação de falar sobre a linguagem e descrever o seu funcionamento e uso constitui uma atividade de metalinguagem. São atividades exteriores e posteriores ao uso da linguagem (atividades linguísticas) e ao processo de reflexão sobre esse uso (atividade epilinguística). Para falar sobre linguagem precisamos construir todo um sistema de referências e desenvolver uma linguagem técnica em que os termos se definem. Constitui a base da gramática tradicional e escolar.

Na perspectiva de Geraldi (1997), a abordagem sobre essas atividades estão presentes nos três tipos de ações linguísticas, e ele enfatiza que a distinção entre as ações não é classificatória de fenômenos linguísticos, mas uma distinção na abordagem de fenômenos concomitantes (GERALDI, 1997, p. 26).

Geraldi retorna aos três tipos de ações para exemplificá-las e abordá-las, discursivamente, ressaltando a relação entre os interlocutores. Em relação às *ações que se fazem com a linguagem* (1) os exemplos mostram que “os fatos, os dados do mundo, trazidos para o discurso, nele exercem mais do que uma simples função informativa: [...] transformam-se, no discurso, em argumentos a favor do ponto de vista que o locutor pretende defender (GERALDI, 1997, p. 33).

Quanto às *ações que se fazem sobre a linguagem*, a distinção não é rígida. Geraldi (1997) explicita apenas algumas “intuições”: a) as ações são, para ele, *trabalho*, que se faz por operações que tomam recursos expressivos insuficientes

para a determinação de um sentido e tentam produzir esse sentido; b) as *ações sobre a linguagem* tomam como seu objeto os próprios recursos linguísticos e visam ao interlocutor e à produção de sentidos; c) a *ação sobre a linguagem* opera entre o estabilizado historicamente e o novo desse discurso, portanto é produtora de novas determinações relativas à língua; d) a *ação sobre a linguagem* é responsável por deslocamentos no sistema de referências, pela construção de novas formas de representação do mundo. Para justificar a distinção Geraldi toma alguns exemplos a partir da linguagem de textos diversos.

A propósito das *ações da linguagem* Geraldi, (1997) destaca dois aspectos: (1) das construções mais estritamente linguísticas, em que a própria “sistematização aberta” da língua interfere nas formas de construção de raciocínios lógico-linguísticos; (2) relativamente aos sistemas de referências historicamente construídos, dentro dos quais o sistema linguístico se torna significativo. Em relação ao primeiro aspecto, Geraldi destaca as análises morfológicas que se revelam na construção de novos itens lexicais (exemplos: imexível, *tancredar*, bionicidade etc. e também em dados da aquisição da linguagem não padrão – *fazi*, *dizeu*, *cabeu* etc.); destaca também os enunciados que resultam de análises que a criança faz das próprias estruturas sintáticas dos enunciados que ouve e que produz nos processos interacionais. Exemplificando: a) Quem saiu este esmalte do dedo? Sair/tirar; b) Olha, tirou o meu esmalte. Tirar/sair. Por fim, ainda fazendo parte do 1º aspecto, ele apresenta a separação do sujeito e predicado com vírgulas justificando que a linguagem vem modificando o padrão de construção de frases (de sujeito/predicado para tópico/comentário).

Considerando a questão a partir do segundo ângulo, o da construção de sistemas de referências (ou de universos discursivos), reporta-se a Pêcheux (1982) para apresentar e distinguir os dois universos discursivos apresentados por ele: um logicamente estabilizado, correspondendo aos espaços das ciências matemáticas, das ciências da natureza, das tecnologias industriais e biomédicas etc; e outro não estabilizado logicamente, próprio dos espaços sociohistóricos, dos rituais ideológicos, dos discursos filosóficos, dos enunciados políticos, da expressão cultural e estética etc. Segundo Geraldi (1997), para Pêcheux a construção histórica dos universos discursivos do primeiro tipo ‘ não teria sido possível se não apoiada em algumas propriedades das línguas naturais, autorizando operações de esquematização, dicotomização, cálculo lógico etc’. e que qualquer ambiguidade

comportaria riscos ‘mortais’. Geraldi (1997) discorda, afirmando que no universo discursivo não estabilizado, convivem ambiguidades, equívocos, contradições e que é nesse espaço que as expressões se tornam significativas. Para ele

[...] numa sociedade de classes, a desigualdade de relações leva à formulação de universos discursivos diferenciados, antes de mais nada pela segregação que uma classe impõe, através dos mais diversos mecanismos, pela articulação e retomada dos produtos herdados do passado na produção do universo discursivo do presente. (GERALDI, 1997, p. 55-56)

Logo a seguir afirma o autor que “é no contexto dessas construções que se produzem as ideologias, enquanto elaborações sistemáticas das experiências, das necessidades, das aspirações, selecionando, hierarquizando, estruturando seus componentes” (GERALDI, 1987, p. 56). Aqui, “talvez a mais visível forma de ação da linguagem sobre os sujeitos” (GERALDI, 1987, p. 56), pois suas consciências se constituem e operam, conforme Bakhtin, “através do material sógnico que ‘adquirem’ nos espaços das interações que a própria formação social lhes permite.

Todo esse raciocínio linguístico-discursivo de Geraldi leva-nos a pensar em sua misteriosa complexidade, mas também delineia uma concepção de linguagem enquanto atividade constitutiva, coletiva, histórica e social.

Em busca de uma visão da prática do trabalho docente na sala de aula, pautada na concepção interacionista/discursiva da linguagem, vale salientar o alerta de Geraldi (2001, In:GERALDI; CITELLI, 2001, p.21 ) de que

Aceitar a interação verbal como fundante do processo pedagógico é deslocar-se continuamente de planejamentos rígidos para programas de estudo elaborados no decorrer do próprio processo de ensino/aprendizagem. Programas de estudo não implicam espontaneísmo, ao contrário, exigem trabalho rigoroso e constante, demandam tempo e dedicação.

O autor considera o *texto* como o conteúdo de ensino/aprendizagem principalmente por este estar sempre presente nas atividades de sala de aula de língua portuguesa. Para Bakhtin (2003, p. 307) “O texto é a realidade imediata [...] Onde não há texto não há objeto de pesquisa e pensamento”.

Geraldi defende que a presença do texto “*pode corroer a identidade atual do professor de língua portuguesa*, em função do resultado da reflexão sobre textos que se realiza na área da pesquisa” (GERALDI, 1997, p. 97, grifos do autor), por isso é importante as escolhas dos materiais de leitura bem como as discussões em sala de aula sobre as diversas possibilidades de interpretação dos mesmos. Bakhtin (2003, p.309), assegura que “[...] todo texto (seja ele oral ou escrito) compreende um número considerável de elementos naturais diversos [...] que vão além dos limites da investigação humanística [...]. Não há nem pode haver textos puros”, verdade que o professor e os alunos precisam se inteirar no dia-a-dia da sala de aula.

Retomando a ideia do texto como unidade de ensino, Geraldi (2001, p. 22) justifica:

O texto (oral ou escrito) é precisamente o lugar das correlações: construído materialmente com palavras (que portam significados), organiza estas palavras em unidades maiores para construir informações cujo sentido/orientação somente é compreensível na unidade global do texto. Este, por seu turno, dialoga com outros textos sem os quais não existiria. Este *continuum* de textos que se relacionam entre si, pelos mesmos temas de que tratam, pelos diferentes pontos de vista que os orientam, pela sua coexistência numa mesma sociedade, constitui nossa herança cultural.

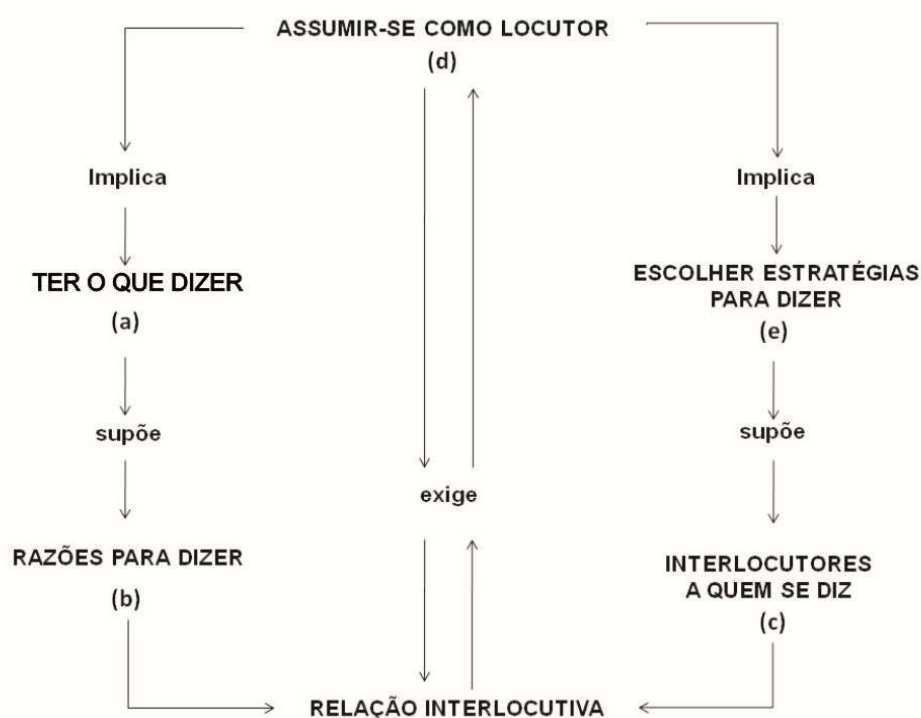
É em Bakhtin (2003) que encontramos elementos que nos permitam compreender que o texto não pode ser tomado como simples objeto de análise, sem se considerar o dialogismo e a contextualização. O autor ressalta a importância do contato de um texto com outros textos. Ele destaca:

Toda compreensão representa a confrontação de um texto com outros textos [...]. Um texto vive unicamente se está em contato com outro texto. Unicamente no ponto deste contato é que surge uma luz que ilumina atrás a adiante e que insere o texto dado no diálogo. (BAKHTIN, 2003, p.384)

Para Geraldi (2001) a substituição do termo *redação* por *produção textual* melhor caracteriza o conjunto de correlações e amplia o entendimento do texto como “entrada” para o diálogo com outros textos, seja no passado ou no futuro. Assim, o trabalho de produção de textos em sala de aula, nessa perspectiva, implica a compreensão do aluno como locutor, numa relação interlocutiva em que são fornecidas a ele as condições necessárias à produção de um texto, ou seja, que

- a) se tenha o que dizer;
  - b) se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
  - c) se tenha para quem dizer o que se tem a dizer;
  - d) o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz;
  - e) se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d).
- (GERALDI, 1997, p. 137).

Geraldi (1997) elabora um esquema para ilustrar essa relação interlocutiva, princípio básico a orientar todo o processo, e enfatiza que “a ação do professor poderá se dar, ele também locutor/interlocutor, tomando cada um dos aspectos à direita ou à esquerda como ‘tópicos’ do processo de ensino/aprendizagem” (GERALDI, 1997, p. 162).



**FIG. 16 - Relação interlocutiva**

Fonte: Geraldi (1997, p. 162).

Assim, a definição de que “um texto é uma sequência verbal escrita formando um todo acabado, definitivo e publicado” proposta por Geraldi (1997, p.101), enfatiza a importância do outro (leitor), como condição necessária para que o texto exista. Na situação de escrita, há uma relação entre o sujeito que escreve e o outro que lê, relação interlocutiva que tem início no momento em que se pensa no outro que se inscreve no texto. Com a publicação (ou exposição) das produções escritas dos alunos, resgata-se a função da escola na escrita: dar a palavra ao aluno e expor as suas produções a múltiplos leitores.

Koch (1993, p.14) explicita um conceito de texto que também menciona essas relações. Para ela “O texto é muito mais que a simples soma das frases (e palavras) que o compõem”. Ele se caracteriza pelas múltiplas relações que se estabelecem entre as partes que o constituem, relações essas que fazem com que o texto apresente a necessária tessitura ou textualidade e que se constitua, verdadeiramente, como uma unidade significativa.



Ao nos apoiar nos pressupostos de uma *concepção dialógica e interacionista da linguagem*, tratamos de pensar em como esses pressupostos poderão iluminar o ensino/aprendizagem da escrita. Diversas são as tentativas dos pesquisadores não apenas de nomear e conceituar uma proposta pedagógica, mas também de elencar os procedimentos do professor em relação a essa prática. Para nós o ponto de partida, sem dúvida alguma, se encontra nas palavras de Bakhtin (2003, p. 332), “a reprodução do texto pelo sujeito é um acontecimento novo, irreproduzível na vida do texto, é um novo elo na cadeia histórica da comunicação verbal”. Geraldi (1996) propõe que o trabalho de produção de textos se configure como um trabalho de “retorno” ao interindividual do que se tornara intraindividual (GERALDI, 1997, p. 137).

Assim sendo, nos indagamos: Qual o nome dessa proposta prática? Como aplicá-la em sala de aula? Quais os procedimentos metodológicos a serem utilizados?

Para situarmos melhor as questões que nos incita a este longo percurso de reflexão, cabe aqui um resgate da história, ainda que sem um aprofundamento adequado, com intuito de recuperarmos as primeiras reflexões acerca dessa proposta, que a princípio, desde 1984, foi nomeada como *Prática de análise linguística* (GERALDI, 1984).

Historicamente, desde a publicação da obra *O texto na sala de aula*, Geraldi (1984) defende o ponto de vista da *prática da produção de textos*, para que o professor fuja da situação artificial de dar temas repetidos ( “Minhas férias”, “Dia das mães”, “São João” etc.), afim de que o aluno escreva um texto. Ele propõe um outro destino aos textos escritos pelos alunos (e não apenas a entrega do texto para correção e nota pelo professor): publicação de antologias das histórias produzidas, organização de jornal mural da turma ou jornal impresso com circulação mensal etc. Também propõe a aplicação de novas atividades de produção de textos: escrita de narrações de história contada pelos familiares, escrita das regras de uma brincadeira, escrita de cartas familiares etc. Enfatiza que a avaliação desses textos deverá acontecer durante o processo e não apenas do produto e recomenda que a *prática de análise linguística* deve ser feita no texto do aluno a partir da leitura das produções. Alerta o autor que o professor deverá selecionar apenas um problema por vez e retomar o texto produzido na aula de produção textual “[...] para re-escrevê-lo no aspecto tomado como tema da aula de análise” (GERALDI, 1984, p.

63), em pequenos grupos ou coletivamente, esclarecendo que essa prática se fundamenta no princípio de “partir do erro para a auto-correção”. Em seguida ele expõe um conjunto de sugestões possíveis de serem realizadas em relação aos *problemas de estrutura textual, de ordem sintática, morfológica e fonológica*, encontrados nos textos dos alunos das classes de 5ª a 8ª série do ensino fundamental.

Em virtude da repercussão dessas propostas, Geraldi foi convidado pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, em 1985, a assessorar a elaboração do Programa de Primeiro Grau<sup>41</sup> em 1986, documento de caráter teórico-pedagógico, e juntamente com outros professores doutores, também a participar do projeto da Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa, o que foi feito em convênio com as Universidades (USP, UNICAMP, UNESP) e, posteriormente, submetido à análise e discussão dos professores da rede estadual e de universidades (USP, UNESP, PUC/SP e UNICAMP).

Conforme Tardelli, (2002, p.25) somente mais tarde, após críticas e sugestões, o texto foi reformulado, e a segunda versão foi publicada em 1987, a qual foi enviada, para a leitura e discussão, a toda a rede estadual. Em 1988 sai a 3ª edição, e a 4ª em 1991, com as novas diretrizes que deveriam nortear o ensino de Língua Portuguesa: a) predominância das atividades de linguagem (conversas, diálogos, debates, textos de diferentes modalidades e de diferentes tipos); b) desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a linguagem; c) a construção conjunta com os alunos das noções, relações, conceitos com que se opera na teoria do texto e na teoria gramatical. (TARDELLI, 2002, p. 25-26)

Geraldi, ainda em 1985, participou da Comissão Nacional para a elaboração das *Diretrizes para o Aperfeiçoamento do Ensino/Aprendizagem da Língua Portuguesa*, elaboradas pelo MEC, e nesse documento pôde expressar as orientações metodológicas que defendia:

Aceitando que uma metodologia de ensino deve articular, coerentemente, concepções educacionais e concepções epistemológicas sobre o objeto de ensino com as atividades de sala de aula, qualquer orientação metodológica que vise melhorar a qualidade do ensino de Língua Portuguesa pressupõe uma reflexão sobre para quem ensinamos, o que ensinamos e para que

---

<sup>41</sup> Com a Lei 9394/96 passou a ser denominado de Ensino Fundamental.

ensinamos o que ensinamos. As respostas que dermos a estas duas questões, aliadas às concepções sobre a linguagem, sobre a língua e sua aquisição, iluminarão as respostas que procuramos ao como ensinar. (DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍGUA PORTUGUESA, 1985, p.6)

Nesse mesmo documento recomendam-se os seguintes objetivos, em relação à escrita, para as séries iniciais do 1º grau (1ª a 4ª série)

- o entendimento da escrita como forma de interlocução a distância, no tempo e no espaço, de tal modo que a criança perceba seu valor e sua função social, no meio ambiente ou fora dele;
- o entendimento de que a escrita, para permitir a interlocução a distância, obedece a uma convenção ortográfica e que cada usuário não pode ser árbitro, mas que é necessário dominar para não prejudicar o objetivo precípua da existência da própria escrita; (DIRETRIZES PARA O APERFEIÇOAMENTO DO ENSINO/APRENDIZAGEM DA LÍGUA PORTUGUESA, 1985, p.6)

Segundo Geraldi (1997), ao serem criadas as condições para atividades interativas em sala de aula, seja pela produção de textos, seja pela leitura, no interior dessas a análise linguística se dá, e ele define essa prática da seguinte forma:

Com a expressão *análise linguística* pretendo referir precisamente este conjunto de atividades que tomam uma das características da linguagem como seu objeto: o fato de ela poder remeter a si própria, ou seja, com a linguagem não só falamos sobre o mundo ou sobre a nossa relação com as coisas, mas também falamos sobre como falamos. (GERALDI, 1997, p. 189, 190, grifo nosso)

Nesse sentido, colabora Sercundes ( 2001, In: GERALDI; CITELLI, 2001, p. 89) confirmando que:

[...] partindo do próprio texto, o aluno terá melhores condições de perceber que escrever é trabalho, é construção do conhecimento, estará, portanto, mais bem capacitado para compreender a linguagem, ser um usuário efetivo, e, conseqüentemente, aprender a variedade padrão e inteirar-se dela.

Considerando as atividades epilinguísticas como inclusas no processo ensino/aprendizagem e ponte para a sistematização metalinguística, conforme visto anteriormente, Geraldi as propõe “como condição para a busca significativa de [...] reflexões sobre a linguagem” (GERALDI, 1997, p. 191), mas ressalta que “é impossível prever todas as atividades de análise linguística que podem ocorrer numa sala de aula”. Assim ele reforça uma categorização de problemas já divulgados em trabalhos anteriores (desde a década de 1980), que, emergindo dos textos dos alunos, poderiam orientar as reflexões. São eles:

1. problemas de ordem estrutural, que levantaram questões relativamente à configuração do texto como um todo, suas sequências, seus objetivos, etc.
2. problemas de ordem sintática, centrados na reflexão sobre as diferentes formas de estruturação dos enunciados e as correlações sintagmáticas do tipo concordância, regência e ordem dos elementos no enunciado;
3. problemas de ordem morfológica, centrados nas diferentes possibilidades de construção de expressões referenciais (por exemplo, uma descrição definida *versus* um nome próprio), os processos de flexão e de construção de itens lexicais, etc.
4. problemas de ordem fonológica, que vão desde as formas de inscrição na escrita das entonações da oralidade até às convenções ortográficas. (GERALDI, 2007, p. 193-194).

Na Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa, do Estado de São Paulo, 1985, Geraldi elenca as etapas da reestruturação dos textos para séries iniciais do ensino fundamental (1ª a 4ª série), a saber:

- Leitura dos textos produzidos pelos alunos.
  - Seleção de um texto representativo para trabalhar a reestruturação.
  - Transcrição do texto original no quadro de giz, na matriz ou papel madeira.
  - Correção do texto com os alunos, observando os aspectos considerados como “erros” gramaticais.
  - Questionamento à classe para:
    - a) Busca de novas informações que completem o texto: o quê? quem? quando? onde?
    - b) Eliminação de redundâncias: que palavras, expressões, idéias se repetem? Fazem falta? Podemos substituí-las? Como?
    - c) Substituição de palavras repetidas por sinônimos e/ou pronomes.
    - d) Pontuação correta: que ponto se coloca aqui? Por quê?
- (PROPOSTA CURRICULAR PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA, 1988)

Para as classes de 3ª e 4ª séries o autor propõe que se faça uma expansão das ideias para enriquecer o texto (Por quê? Como?), se faça uma organização cronológica, se utilize recursos de coesão e que se procure a coerência do texto, eliminando contradições; que também se faça um aperfeiçoamento do discurso direto e indireto e que se discuta a importância das informações obtidas para a clareza, compreensão e aperfeiçoamento do texto. Por fim, propõe a reescrita do texto que deveria ser corrigido, no quadro de giz pelo professor, e pelos alunos, no caderno, podendo fazer parte do livro de histórias da escola.

Assim, fica claro para nós que Geraldi, como o idealizador da proposta sociointeracionista da linguagem, nomeia-a como um trabalho de *análise linguística* e propõe o seu ensino/aprendizagem através das etapas de *reestruturação de textos* e posterior *reescrita* do(s) texto(s) corrigido(s).

Em 1992, na USP, um grupo de professores deu início a um projeto de formação-pesquisa intitulado *A circulação do texto escrito na escola*<sup>42</sup>. Sob a coordenação de Geraldi, Citelli, Brandão, Micheletti e Marão Citelli, esse grupo, juntamente com alunos bolsistas, desenvolveu pesquisa nas escolas da rede pública de São Paulo, objetivando estabelecer um diagnóstico da situação do trabalho com a linguagem e os textos, fornecer subsídios aos professores para auxiliá-los a superar os problemas identificados e alcançar uma qualidade nova em seu trabalho pedagógico com os textos e com a linguagem. Entre os dados colhidos pelos pesquisadores, algumas constatações que não surpreendem: 1) a redução gradativa da oralidade na escola; 2) as atividades de escrita caracterizadas por episódios de reprodução com priorização para os exercícios gramaticais; 3) a produção de texto respondendo a uma solicitação do professor, porém com alguns casos em que o texto produzido pelo aluno atende a uma necessidade real de comunicação; 4) a circulação de texto centrada na correção gramatical etc. Mas também constatações que inspiram esperanças, a de Sercundes (2001. p.96), uma das pesquisadoras, de que “[...] com erros e acertos, os professores [...] estão tendo acesso às novas concepções...” E que, “[...] mesmo mudando a administração, continuam assimilando essas metodologias, e se lhes forem proporcionadas condições de continuarem as atividades, os trabalhos realizados seriam muito mais produtivos” (SERCUNDES, 2001, p. 96).

Desde então, procurando se situar nessa perspectiva de mudanças, diversas foram as interpretações, em nível de proposta em livros didáticos, pesquisas, projetos, ora aproximando-se da proposta de Geraldi (1984), ora completamente distanciadas dos seus princípios básicos.

Apresentaremos, de forma sintética, alguns desses trabalhos, bem como as suas respectivas propostas de intervenção no texto escrito, no ensino fundamental.

Naspolini (1996), em seu livro *Didática do Português*, afirma que a produção de um texto escrito depende da proposta que determina os elementos a destacar, os sentimentos a expor, a lógica a seguir, o enigma a decifrar, enfim o tipo de texto a ser produzido. A autora indica algumas sugestões para a intervenção no texto da

---

<sup>42</sup> Essa pesquisa resultou na publicação simultânea de uma trilogia de livros: *Aprender e ensinar com textos de alunos*, *Aprender e ensinar com textos didáticos e didatizados*, *Aprender e ensinar com textos não escolares*.

criança: autocorreção, codificação, reestruturação, refacção, reescrita, reconstrução, auto-avaliação, edição final do texto.

Para ela a *autocorreção* tem por objetivo primordial a construção da imagem mental das palavras e, nesse caso, a ação da criança é sobre as palavras. Para Naspolini(1996) uma forma de se preparar para a autocorreção é escrever a palavra corretamente, a lápis, acima do termo que deve ser corrigido, pois, ao receber o texto de volta, a criança observa as diferenças entre as palavras e, ao encontrar a diferença, apaga apenas a letra diferente, a substitui e apaga a palavra escrita pela professora.

Pela *codificação*, professor e aluno vão agir sobre o texto, visando a transformar a acentuação, a pontuação e as concordâncias nominal e verbal. Para isso irão iniciar com a convenção dos códigos, construída com os alunos da classe, de acordo com o que se pretende trabalhar. Ao corrigir o texto, o professor coloca os códigos, e a criança os decodifica, inserindo as devidas modificações; depois apaga os códigos colocados pelo professor.

Naspolini (1996) define a *reestruturação* como “uma variante da codificação, mas com maior predominância da ação reflexiva” (NASPOLINE, 1996, p. 114). Informa que a diferença está na forma de realizá-la e esclarece que, enquanto na codificação o professor coloca os códigos para cada um dos textos das crianças, e elas corrigem individualmente, na reestruturação o trabalho é coletivo, com a classe toda ou um grupo de alunos atuando sobre apenas um texto selecionado. Em seguida, o texto pode ser escrito na lousa, em transparências ou em papel, desde que seja permitido apagá-lo, riscá-lo ou reescrevê-lo. A autora alerta para que o texto não seja muito longo, para evitar que os alunos se cansem. Ela apresenta como exemplo uma proposta publicada na revista Nova Escola, set. de 1994, quando uma professora, que lecionava para uma turma de 6ª série, narrava como era o seu trabalho em sala de aula. A partir de uma temática escolhida pela classe, os alunos deveriam, em grupos, escrever textos, os quais seriam lidos pela professora e, em seguida, a classe escolheria o texto que deveria ser trabalhado. Cópias deveriam ser distribuídas aos alunos, os quais atuariam como co-autores no dia da aula denominada pela professora de “reestruturação de texto”. Em seguida, a professora questiona a classe sobre tópicos do texto, parágrafo por parágrafo, agindo como um “despertador” de texto, disparando um alarme quando os alunos não percebem uma colocação imprópria.

Para Napolini (1996), na *refacção* o professor age sobre o conteúdo do texto da criança, objetivando clarear e complementar ideias, dar coesão e coerência ao texto. Consiste, portanto, “em fazer intervenções, isto é, fazer perguntas, sugerir substituições, cortes e inserção de novos parágrafos” (NASPOLINE, 1996, p. 114). Ela esclarece que é possível fazer a refacção coletivamente. A autora considera *reescrita* como uma atividade que “consiste em pedir que a criança reescreva um texto a partir de outro, conservando o conteúdo”. Por exemplo, de um poema pode-se escrever uma notícia ou relato ou propor que os alunos passem do discurso indireto para o direto.

Por fim, como *reconstrução* a autora explica que se trata de uma modificação do conteúdo da primeira versão de uma escrita realizada pelo aluno ou por qualquer outro autor. Ela exemplifica dizendo que, ao se analisar uma narrativa, pode-se sugerir ao autor que acrescente uma personagem, mude a ação, altere os diálogos, modifique o início ou o desfecho da história. Para ela a atividade de reconstrução pode ser combinada com a reescrita. Por exemplo, “Reescreva a história do Chapeuzinho Vermelho, inventando outro personagem para substituir o lobo”.

Observamos assim que Napolini (1996), com a intenção de ditatizar o ensino da escrita, diferencia cada termo, associando-o a uma atividade específica em sala de aula. Também Andaló, na obra *Didática da Língua Portuguesa para o ensino fundamental* (2000), apresenta uma proposta denominada “Trabalhando atividades epilingüísticas ou de reflexão sobre a linguagem”. Explica que não defende a ideia da não-correção, mas propõe que as atividades de linguagem, como a reescrita, sejam o ponto de partida de outras atividades que atendam às necessidades diferenciadas dos alunos, mesmo aquelas de ortografia. Dessa forma, sugere a prática de análise epilingüística ou de reflexão sobre a linguagem, levando o aluno a aprender a ler e a escrever pela observação dos enganos cometidos, chamando a atenção para:

- a ausência de dois-pontos e de travessão nas falas das personagens;
- os erros de ortografia em : **Chapelzinho**/Chapeuzinho; **difício**/difícil; **dise**/disse; **atraz**/atrás e muitos outros”.

Porém essa autora esclarece enfaticamente:



Não estamos falando de cópia, nem de escrever várias vezes o erro de ortografia, mas de:

- escolher as melhores produções para leitura e observação de ‘vazios narrativos’, que devem ser preenchidos, oralmente, com o coletivo da classe;
- troca de textos entre alunos, para leitura e sugestões de mudanças e correções;
- explicações e exposições feitas pelo docente para eliminar erros mais constantes;
- para finalizar, leitura do texto original e observação das ilustrações do livro, para toda a classe, deixando que os alunos comparem o texto impresso com o que produziram. (ANDALÓ, 2000, p. 82)

A proposta da análise e reflexão sobre a língua é textualmente indicada pelos PCNs (1997) em todos os ciclos do ensino fundamental. No volume 2, Língua Portuguesa para o primeiro ciclo, assim conceitua a revisão de texto:

Chama-se revisão de texto o conjunto de procedimentos por meio dos quais um texto é trabalhado até o ponto em que se decide que está, para o momento, suficientemente bem escrito. Pressupõe a existência de rascunhos sobre os quais se trabalha, produzindo alterações que afetam tanto o conteúdo como a forma do texto.

Propondo que essa prática se incorpore progressivamente à atividade de escrita na escola, para melhorar sua qualidade, os PCNs (1997, p. 118) apresentam, em seus blocos de conteúdo para os escritores iniciantes, a revisão do próprio texto com ajuda, com a orientação, como vemos a seguir:

- durante o processo de redação, relendo cada parte escrita, verificando a articulação com o já escrito e planejando o que falta escrever;
- depois de produzida uma primeira versão, trabalhando sobre o rascunho para aprimorá-lo considerando as seguintes questões: adequação ao gênero, coerência e coesão textual, pontuação, paginação e ortografia.

Vemos assim que, tratando de uma orientação para o ensino em nível nacional, as indicações dos PCNs (1997) para o trabalho de produção de textos em sala de aula representam um avanço em relação à prática positivista tradicional, pois apresentam coerência em vários aspectos com a proposta sociointeracionista da linguagem. Rojo (2000) também destaca o fato de que a elaboração e a publicação dos PCNs representam “um avanço considerável nas políticas educacionais brasileiras em geral e, em particular, no que se refere aos PCNs de Língua Portuguesa, nas políticas lingüísticas contra o iletrismo e em favor da cidadania crítica e consciente” (ROJO, 2000, p. 27).

Dos debates e discussões em muitos cursos de Letras e Pedagogia resultaram trabalhos de pesquisas muito interessantes e ilustrativos da prática efetiva desse processo em sala de aula. Em nossos estudos tivemos acesso a alguns deles, relativos à reflexão sobre prática de análise linguística, em diferentes estados do Brasil e, por acreditarmos que abrem perspectivas importantes sobre essa temática, passaremos a citá-los, ainda que de forma extremamente simplificada.

- ☐ Menegolo e Menegolo, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), em 2005, refletiram acerca do significado dos processos de reescritura de textos na escola e das possíveis posições que o sujeito-autor pode ocupar para se desempenhar no processo de (re)construção textual.
- ☐ Silveira (1998), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, focalizou textos produzidos por alunos da 3ª série do 2º grau, em uma situação de testagem de modelo de Concurso Vestibular, confrontando rascunhos a versões finais dos mesmos. Ela constatou o ato de “passar a limpo” como mera tarefa de “higienização” do texto e

concebeu a escrita dos alunos como inteiramente determinada pelas imagens do professor corretor e da instituição escolar.

- ❑ Soares, da UFPI e UFC, em 2008, investigou o processo de reformulação de texto de alunos da 8ª série do ensino fundamental em uma escola pública de Picos-PI e, ao fazer uma análise das operações lingüísticas, constatou que a maioria das reformulações efetuadas pelos alunos provocaram melhorias nos textos.
- ❑ Miller(1998), com o texto *O trabalho epilingüístico na produção textual escrita*, realiza uma pesquisa em São Paulo, preocupando-se em fazer uma integração entre a atividade de produção de textos (atividade linguística) e a análise voltada para a sistematização dos conhecimentos (atividade metalingüística). Põe em relevo a discussão do trabalho epilingüístico, de reflexão e operação sobre os textos no interior do processo de elaboração de textos escritos por crianças da 4ª série do ensino fundamental.
- ❑ Fiad e Mayrink-Sabinson (1994, p. 55) acreditam que o aluno deve ter um trabalho continuado no processo de reescritura de texto, até porque, ao realizar essa atividade, passa a se preocupar mais com a forma como os leitores verão seu texto. E, assim, percebe a importância da reescrita, já que as possíveis modificações têm como objetivo tornar o texto mais claro e adequado à leitura do receptor. Afirmam ainda Fiad e Mayrink-Sabinson (1994, p. 63) que “os alunos passam a considerar um texto escrito como resultado de um trabalho consciente, deliberado, planejado, repensado”.
- ❑ Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (1997) discutem a relevância das marcas deixadas pelos sujeitos nos textos que produzem, especificamente episódios de reescrita a partir de marcas encontradas nos textos, enfatizando a necessidade de compreensão desses aspectos do processo de aquisição da linguagem.
- ❑ Em 1998 e 1999, o Governo da Bahia, investindo no aperfeiçoamento dos professores do ciclo básico de aprendizagem – CBA, promoveu a formação continuada de professores com o projeto de aceleração da aprendizagem. No módulo 1, livro do professor, no Projeto Histórias

que a família conta (p. 58-61), é proposta, como atividade, a reescrita de um texto com as seguintes orientações:

- a) Escolha um texto de um dos grupos para fazer a reescrita coletiva. Conforme orientação na introdução deste componente, transcreva o texto na lousa, já corrigido em seus aspectos ortográficos e morfosintáticos, leia-o com a classe e consulte o outro, para verificar se as idéias básicas estão certas.
- b) Com a colaboração dos alunos, separe um parágrafo para cada idéia (tendo o cuidado de não descaracterizar o texto do autor), salientando os aspectos básicos de clareza, coerência e coesão textual: Completando informações (o quê? quem? Quando? onde?); Eliminando redundâncias (verificando palavras, idéias ou expressões que se repetem, discutindo se fazem falta); expandindo idéias (por quê? como?); Utilizando recursos de coesão (conjunções, pronomes, advérbios, tempos verbais adequados); Eliminando contradições; Pontuando e paragrafando corretamente.
- c) Discuta com os alunos as modificações feitas para clareza, compreensão e aperfeiçoamento do texto. Reescreva-o na lousa com a classe, incorporando as informações colhidas e discutidas e proponha que os alunos comparem o texto reescrito com o original.
- d) O texto final, copiado em folha de papel sulfite, irá compor o livro junto com as demais histórias escolhidas.

❏ O módulo de Língua Portuguesa do curso à distância CAPACITAR, do grupo Pitágoras-Tec, em 2000, que se destinava aos professores das quatro primeiras séries do ensino fundamental, em uma de suas orientações justifica o porquê da reescrita da seguinte forma: “[...] Na reescrita o escritor principiante experimenta ‘dizer por escrito com as palavras dos outros’ uma história conhecida. Seu desafio é tentar aproximar da forma de escrever do autor do texto-modelo”. (CAPACITAR, 2000, Língua Portuguesa, aula nº 2)

No item “como trabalhar a reescrita?” propõe atividades em diversos níveis de dificuldade: imitar uma única versão; analisar duas ou três versões para produzir outra diferente; reescrever o texto do ponto de vista de um personagem; alterar uma parte da história e acrescentar ou tirar um episódio da história etc. Ao explicar a primeira opção, a

reescrita de uma versão, aponta os passos: leitura da versão escolhida, pelo professor; comentário coletivo oral; análise coletiva do texto; consulta ao livro para buscar novas informações; escrita do conto (individual, em dupla ou coletiva); leitura do texto produzido pelos alunos ou pelo professor; revisão do texto; edição do texto, ou seja, reprodução e distribuição em sua forma final (com a letra do aluno, datilografado etc.). Resumindo: Escolhe-se um conto para ser lido para os alunos ou por eles mesmos, pede-se a eles que o reescrevam como estava no livro, avaliam-se os textos reescritos, fazendo-se dupla comparação: entre os textos produzidos e entre esses e o texto-modelo. (CAPACITAR, 2000, Língua Portuguesa, aula nº 2).

Face a tais considerações, tanto em nível de proposta pedagógica, quanto em nível de pesquisas realizadas na prática de sala de aula do Ensino Fundamental, podemos concluir que há muitas razões para a efetivação dessa proposta. Menegolo e Menegolo (2005) apresentam algumas razões para a realização dessa prática em sala de aula, tais como: o aluno passa a compreender suas dificuldades e a superá-las; ela permite a apropriação dos gêneros textuais; a prática efetiva desta atividade fará com que o aluno domine a escrita; na condição de olhar para seu texto com uma visão mais crítica e mais apta às mudanças, enquanto sujeito-produtor, o aluno ganha condições de sujeito-avaliador.

## 3.2 PRÁTICA PEDAGÓGICA REFLEXIVA NO ENSINO DA ESCRITA

### 3.2.1 Sobre a origem e os conceitos de professor reflexivo

O conceito de professor reflexivo entre os pesquisadores tomou grandes proporções, desde as primeiras publicações de um dos principais autores desta corrente, Donald Schön (1983; 2000). Os seus livros *The Reflective Practitioner*

(1983) e *Educating the Reflective Practitioner* (1987) contribuíram para popularizar e estender o campo de formação de professores e as teorias sobre a epistemologia da prática.

Schön, como professor de Estudos Urbanos no MIT (Instituto de Tecnologia de Massachusetts, EUA) até 1998, realizou atividades relacionadas com as reformas curriculares nos cursos de formação de profissionais (PIMENTA; GHEDIN, 2005, p. 19). Ele, ao observar a prática de diversos profissionais e a partir dos seus próprios estudos de Filosofia, tomou as ideias de Dewey (1979), destaca o termo reflexão e propõe outros tipos de reflexão. As suas ideias têm tido muita influência no campo educacional, particularmente, nos estudos sobre formação de professores. Partindo da observação direta, esse autor defende a prática profissional como um momento de construção de conhecimentos que se realiza por meio da reflexão, análise e problematização, em confronto com o trabalho prescrito da *Racionalidade técnica*<sup>43</sup> (conforme Perez Gómez, 1995). Para o pesquisador a atuação do professor envolve três níveis de reflexão: a *reflexão-na-ação*, a *reflexão sobre a ação* e a *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Schön (2000) distingue essas ações. Para isso ele explica cada uma delas. Para ele a *reflexão-na-ação* (conhecimento prático, saber fazer) ocorre durante a prática. O professor, durante a ação, utiliza um conhecimento dinâmico, tácito, espontâneo, implícito, intuitivo. Nas palavras do autor:

O processo de *reflexão-na-ação* [...] pode ser desenvolvido numa série de “momentos”. [...] primeiramente um momento de surpresa: um professor reflexivo permite-se ser surpreendido pelo aluno [...]; segundo momento [...] pensa sobre aquilo que o aluno disse ou fez, e, simultaneamente, procura compreender a razão por que foi surpreendido. [...]; num terceiro momento, reformula o problema suscitado pela situação [...]; num quarto momento, efetua uma experiência para testar a sua nova hipótese (SCHÖN, 2000, p. 83).

---

<sup>43</sup> Segundo Gómez (1995, p. 96), “Trata-se de uma concepção epistemológica da prática, herdada do positivismo, que prevaleceu ao longo de todo o século XX, servindo de referência para a educação e socialização dos profissionais em geral e dos docentes em particular. Segundo o modelo da racionalidade técnica, a atividade do profissional é sobretudo instrumental, dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”

Segundo Pérez-Gómez (1997, p.38) a *reflexão na ação* é um processo vivo de trocas, ações e reações, constituindo-se em um momento de aprendizagem significativa, conforme afirma a seguir:

É um processo de reflexão sem a parcimônia sistematizada e distanciamento que requer a análise racional, mas com a riqueza da imediatez, da captação viva das múltiplas variáveis intervenientes, e a grandeza da improvisação e a criação, ao poder responder de forma nova às imperiosas demandas do meio.

Alarcão (1996, p. 8), referindo-se a essa reflexão, afirma que “[...] é inerente e simultâneo às suas ações [do professor] e completa o conhecimento que lhe vem da ciência e das técnicas que também dominam”. Ela assegura que essa reflexão “é um *know-how* inteligente; poderíamos dizer que é a inteligência manifestada num *know-how*” (ALARCÃO, 1996, p. 8). Sendo essa fase, portanto, um exercício da inteligência, Schön reafirma a importância do seu prolongamento para além dela. Assim, a *reflexão sobre a ação* e *sobre a reflexão-na-ação* consistem em análises que o professor realiza *a posteriori* de sua ação, a fim de poder descrever, analisar, interpretar, questionar e avaliar a ação e o momento da reflexão.

A *reflexão sobre a reflexão-na-ação* trata-se de olhar retrospectivamente para a ação e refletir sobre o momento da reflexão na ação, isto é, sobre o que aconteceu, o que o profissional observou, que significado atribui e que outros significados pode atribuir ao que aconteceu (Schön, 1995). Nas palavras de Schön,

Após a aula o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras. (SCHÖN, 1995, p. 83).

Embora muitas críticas tenham sido feitas justamente sobre a questão da nitidez da distinção desses dois momentos, a reflexão na/sobre a ação, Alarcão (1996, p. 9) reconhece a distinção entre eles. Para ela

Se reconstruirmos mentalmente a ação para tentar analisá-la retrospectivamente, [...] estamos a fazer uma *reflexão sobre a ação*. Exercemos naturalmente este tipo de reflexão quando a ação assume uma forma inesperada ou quando, por qualquer motivo, a percebemos a uma luz diferente da habitual, tal como acontece quando, ao passarmos por aquela rua onde todos os dias passamos, reparamos, um dia, numa janela bonita que nunca tinha atraído a nossa atenção. (grifo nosso).

Assim, a *reflexão sobre a reflexão-na-ação* ultrapassa os momentos da reflexão na/sobre a ação e ajuda o profissional a progredir e a construir a sua forma pessoal de conhecer e “a reflexão sobre a reflexão na ação ajuda a determinar as nossas ações futuras, a compreender futuros problemas ou a descobrir novas soluções”. (ALARCÃO, 1996, p. 9)

Pesquisadores do mundo inteiro, inclusive do Brasil, discutiram e discutem as ideias de Schön (2000), apresentam diferentes leituras e as associam a programas de formação de professores, à supervisão pedagógica, às práticas de ensino, à organização escolar de um modo geral.

O pesquisador Contreras (2002), na obra *A autonomia de professores*, procede a uma rigorosa análise sobre os conceitos de profissionalização e de professores como profissionais reflexivos. Ele observa que, desde que se publicou a obra de Schön, a expressão *reflexão docente como profissional reflexivo* passou a ser demasiadamente usada para se referir a qualquer prática e, como consequência, acabou se transformando “em um *slogan* vazio de conteúdo” (CONTRERAS, 2000, p.135). Para ele, o uso do termo perdeu o sentido utilizado por Schön. Nas palavras do autor



Não é, como se poderia supor, que o pensamento original tenha passado a dominar o campo pedagógico. Foi o uso do termo que o dominou de tal maneira que hoje nos deparamos com toda uma literatura sobre a docência que, embora se denomine reflexiva, está longe de manter uma convergência de propostas e enfoques para além do uso do termo. (CONTRERAS, 2000, p. 135).

Zeichner (1993), em uma tentativa de esclarecer o campo, identificou, nas tradições da prática, nos programas de formação inicial de professores nos Estados Unidos da América, quatro tipos de prática reflexiva: *a tradição acadêmica*, que acentua a reflexão sobre as disciplinas; *a tradição da eficiência social*, que ressalta a aplicação minuciosa de estratégias de ensino; *a tradição desenvolvimentista*, que prioriza um ensino sensível ao pensamento, aos interesses e às pautas de desenvolvimento evolutivo dos estudantes; e *a tradição da reconstrução social*, que acentua a reflexão sobre os contextos institucionais, sociais e políticos. Segundo Zeichner (1993, p.45) “nenhuma delas é uniforme e todas apresentam conflitos internos”; no entanto ele as descreve com intuito de discutir como as tradições podem ajudar a pensar mais claramente as diferentes abordagens da formação de professores dentro das instituições. E, em seguida, ele assegura que “Nenhum programa de formação de professores pode ser compreendido face a só uma das tradições” (ZEICHNER, 1993, p. 46).

Contreras (2002, p.136) discute o fato de Zeichner ter classificado como “práticas reflexivas” as diferentes abordagens. Ele observa que a versão de “eficiência social” (como denomina Zeichner) inclui princípios da racionalidade técnica, quando era precisamente a esse enfoque da prática profissional que a sua teoria se opunha.

Justamente o que aquele autor [Schön] tratava de defender era que a prática profissional, muitas vezes, não se encontra submetida à lógica da aplicação de técnicas e estratégias que se deduzem da pesquisa, mas que se opõe a ela, transformando-se em si mesma em um processo de exploração, em diálogo com a situação e guiado pela reflexão. Ao ter-se estendido o sentido do termo em sua aceção mais habitual, como pensamento não rotineiro, qualquer processo que suponha o pensar com dedicação seria reflexão. Por

isso, sem maiores precisões, fica vazio de sentido chamar qualquer concepção de professores de “reflexiva” (Smyth, 1992, p. 285). (CONTRERAS, 2002, p. 136)

Para Contreras (2002), os pesquisadores Liston e Zeichner<sup>44</sup> (1991) “apontaram os limites da teoria de Schön”, pois para eles Schön pesquisou apenas com profissionais que se envolvem individualmente em práticas reflexivas e não tentou provocar um processo para a mudança institucional e social, dando assim um enfoque reducionista e estreito à prática reflexiva. Para esses autores, para poder falar de uma prática reflexiva competente nas escolas, “as condições de ensino teriam que ser examinadas e, finalmente, modificadas” (LISTON e ZEICHNER, 1991, p. 82, *apud* CONTRERAS, 2002, p.141).

Pimenta (2005) analisa as origens, os pressupostos, os fundamentos e as características dos conceitos *professor reflexivo* e *professor-pesquisador* no movimento de valorização da formação e da profissionalização de professores em diferentes países e sua influência em pesquisas e no discurso de pesquisadores. Ao apresentar as principais críticas, a partir de diferentes perspectivas teóricas, ela também reforça a crítica de Liston e Zeichner ao considerarem que o enfoque de Schön é reducionista e limitante por ignorar o contexto institucional e pressupor a prática reflexiva de modo individual. Afirma que “o saber docente não é formado apenas da prática, sendo também nutrido pelas teorias da educação” (PIMENTA, 2005,p.24). Em seguida ela cita Pérez Gómez (1995), que, referindo-se a Habermas, pontua que “a reflexão não é apenas um processo psicológico individual”. (PIMENTA, 2005, p. 24).

Segundo Pimenta (2005, p.17), “A transformação da prática dos professores deve se dar, [...] numa perspectiva crítica”. Para ela Contreras, em seu livro *A autonomia dos professores (2002)*, se destaca entre os autores que realizam uma análise crítica da epistemologia da prática.

Alarcão (2005), de posse das críticas contra a proposta do professor reflexivo, compreende que as expectativas foram colocadas demasiadamente alto, pois “pensou-se que esta conceptualização, tal como um pozinho mágico, resolveria

---

<sup>44</sup> LISTON , D.P.; ZEICHNER, K. M. *Teacher Education and the social conditions of schooling*. Nova York, Routledge, 1991. (Tradução em Espanhol: *Formación del professorado y condiciones sociales de La escolarización*. Madrid, Morata, 1993).

todos os problemas de formação de desenvolvimento e de valorização dos professores” (ALARCÃO, 2005, p.43-44). Ela reafirma a necessidade da reflexão crítica pelos professores e propõe que o paradigma da formação do professor reflexivo seja transportado para o nível da formação situada no coletivo dos professores, no contexto da sua escola.

A compreensão de Alarcão (2005) é a de que a escola é uma organização aprendente que qualifica não apenas os alunos, mas também os professores. A escola também gera conhecimento sobre si própria. A autora desenvolve o conceito de escola reflexiva como uma: “organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo” (ALARCÃO, 2005, p. 25).

Alarcão (2005) defende a escola que, como instituição educativa, descobre os melhores caminhos para desempenhar a missão que lhe cabe na sociedade. Deve ser aberta à comunidade exterior, dialogando e também atenta à comunidade interior, envolvendo todos na construção, definição e realização do seu projeto e na avaliação da sua qualidade educativa. Para isso será necessário um pensamento estratégico com uma visão de conjunto.

Alarcão (2005) apresenta um conjunto de estratégias de formação propiciadoras do desenvolvimento de educadores reflexivos e destaca a *pesquisa-ação* no que concerne à formação de professores em contexto de trabalho. Segundo essa autora, a pesquisa-ação “é uma metodologia de intervenção social cientificamente apoiada e desenrola-se segundo ciclos de planificação, ação, observação, reflexão” (ALARCÃO, 2005, p. 48-49). Ela também alerta que, para ser eficaz, a pesquisa-ação precisa ser sistemática. Para ela a pesquisa-ação tem três características importantes: a) a contribuição para a mudança; b) o carácter participativo, motivador e apoiante do grupo e c) o impulso democrático.

Baseando-se nas ideias de Gramsci sobre o papel dos intelectuais na produção e reprodução da vida social, Giroux (1990, 1991, 1997), também apontando os limites da teoria de Schön, de que somente a reflexão sobre o trabalho de sala de aula é insuficiente para uma compreensão teórica dos elementos que condicionam a prática profissional, desenvolveu a ideia dos professores como intelectuais. Ele propõe a função dos professores como ocupados em uma prática intelectual crítica, relacionada com os problemas e experiências da vida diária e que

também devem desenvolver as bases para a crítica e a transformação das práticas sociais que se constituem ao redor da escola. Dessa forma, para ele, a reflexão e a ação críticas são fundamentais para a efetivação de sua prática educacional cotidiana.

O ensino para a transformação social significa educar os estudantes para assumir riscos e para lutar no interior das contínuas relações de poder, tornando-se capazes de alterar as bases sobre as quais se vive a vida. Atuar como intelectuais transformadores, significa ajudar os estudantes a adquirir um conhecimento crítico sobre as estruturas sociais básicas, tais como a economia, o Estado, o mundo do trabalho e a cultura de massas, de modo que estas instituições possam se abrir a um potencial transformação. Uma transformação, neste caso, dirigida à progressiva humanização da ordem social. (GIROUX, 1991, p. 90).

As considerações de Pimenta (2005) sobre a concepção de professor como intelectual crítico, proposta por Giroux é bastante positiva. Para ela “[...] a capacidade emancipatória e transformadora dos professores e das escolas como esferas democráticas só é possível se considerar os grupos e setores da comunidade que têm algo a dizer sobre os problemas educativos” (PIMENTA, 2005, p. 27).

Ainda sobre a compreensão do professor como intelectual crítico, Contreras (2002) chama a atenção para alguns problemas na sua teoria. Um deles seria o *caráter programático da obra*, que mostra qual deveria ser a situação dos professores enquanto intelectuais, mas não como aqueles que estão presos aos limites de suas salas de aula poderiam chegar a construir a criticidade. O outro problema seria a *ênfase que é dada à leitura de sua obra* como pré-requisito para ser intelectual crítico e transformador. Contreras acrescenta: “Giroux representa o conteúdo de uma nova prática profissional para os professores, mas não expressa as possíveis articulações com as experiências concretas dos docentes”. Para Contreras essa ausência pode ser suprida com o enfoque da reflexão crítica, a qual facilitará a ligação de uma concepção libertadora da prática de ensino com um processo de emancipação dos professores.

É Smyth (1992)<sup>45</sup> quem aprofunda e defende a *reflexão crítica*. Para ele “reflexivo significa mais do que ser meramente especulativo, significa enxergar a realidade, ver as injustiças e superá-las através da aprendizagem” (Smyth (1992, p. 300). Na visão de Smyth, ao se tornarem agentes reflexivos, os educadores críticos são capazes de transcender os problemas (conflitos, dilemas, preocupações) do cotidiano escolar. Ele propõe que os professores façam um trabalho reflexivo crítico que leve em conta as quatro formas de ação, propostas com base nas discussões de Freire (1970) – *descrever, informar, confrontar e reconstruir*. Essas ações teriam o propósito de levar o professor em formação, através da mediação do formador, a se auto-indagar sobre sua prática, buscando compreender suas decisões e ações. Essas ações podem ser visualizadas no quadro a seguir, diretamente ligadas às questões condutoras:

<b>Ações</b>	<b>Questões</b>
Descrever	“O que eu faço?” ou “Quais são as minhas práticas?”
Informar	“Qual o significado do que faço?” ou “Quais teorias se expressam em minha prática?”
Confrontar	“Como eu cheguei a ser assim?” ou “Quais são as causas?”
Reconstruir	“Como eu poderia fazer as coisas diferentemente?” ou “Como poderia mudar?”

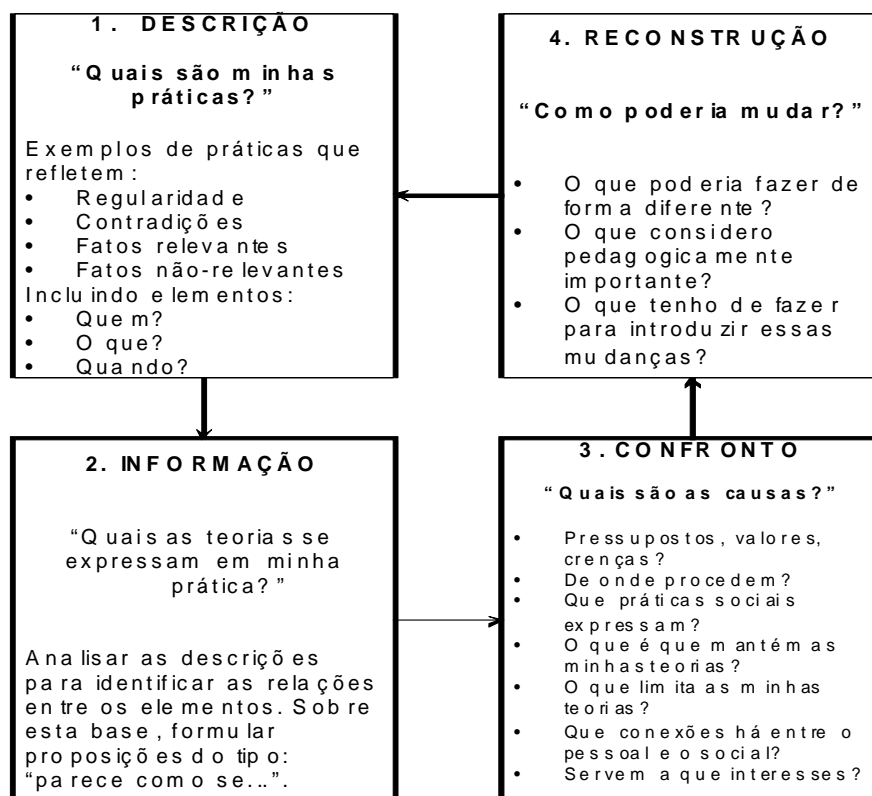
**Quadro 4 – Ações e questões direcionadoras do processo reflexivo**

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base nas ações e questões direcionadoras do processo reflexivo de Smyth (1992) e Contreras (2002.)

Contreras (2002, p. 167), ao se referir ao enfoque de Smyth, apresenta a figura ilustrativa desse “ciclo de quatro fases”, proposto pelo próprio Smyth em três

<sup>45</sup> SMITH, J. *Teachers as collaborative learners*. Buckingham, Open University Press, 1991.

de suas obras, nomeando-a como *O processo de reflexão crítica da prática de ensino*, conforme ilustra a figura abaixo:



**FIG.17: O processo de reflexão crítica da prática de ensino**

Fonte: Smyth, 1991, p. 122 *apud* Contreras, 2002, p. 167.

A discussão em torno dessas questões é feita nas sessões reflexivas, mediada por um outro sujeito, o orientador, o formador, o pesquisador... A ação de *descrever* (1-DESCRIÇÃO) é feita quando o professor formador procura identificar, na sua prática, ações rotineiras ou conscientes, conversas com alunos, professores, acontecimentos marcantes na sala de aula, problemas específicos, dentre outros.. O discurso sobre a própria ação desencadeia-se a partir de questões, tais como: “Quais são as minhas práticas?” ou “O que eu faço?”. O professor deverá dar exemplos de práticas que refletem regularidades, contradições, fatos relevantes ou

não-relevantes no cotidiano escolar. Inclui questões como *Quem? O quê? Onde?* E as respostas correspondem a uma linguagem simples.

O *informar* (2. *INFORMAÇÃO*) envolve uma busca de compreensão de sentidos da prática e ao se perguntar “*Quais as teorias se expressam em minha prática?*” “ou “*Qual o significado do que faço?*” O professor busca um entendimento das teorias formais que sustentam as ações e os sentidos que estão sendo construídos nas práticas discursivas. Portanto, como salienta Magalhães (2004, p. 91), citando Romero (1998), “o informar permite o ‘desmascaramento’ das premissas que regem o ato de ensinar e permitem a contextualização histórica das ações” .

No terceiro momento, o professor vai *confrontar* (3. *CONFRONTO*) as teorias formais que embasam suas ações com as noções e conceitos que a fundamentam, se questionando: “*Quais são as causas?*” ou “ *Como eu cheguei a ser assim?*”. Dessa forma, confrontar envolve buscar as inconstâncias da prática, entre preferências pessoais e modos de ser (MAGALHÃES, 2004, p. 92). Estando consciente do que faz e por que faz, produzindo avaliações, crítica de posicionamentos de ensino e aprendizagem, o professor terá condições de fazer uma análise cuidadosa de experiências passadas para *reconstruir* sua prática.

O *reconstruir* (4. *RECONSTRUÇÃO*) a prática relaciona-se ao processo de transformação de seu contexto de atuação e, por conseguinte, de emancipação de si como intelectuais críticos. A questão agora é “*Como poderei mudar?*” ou “*Como eu poderei fazer as coisas diferente?*”. O professor passa a ser o agente sobre o seu agir e pensar, passando a ter um maior controle sobre sua prática e, conseqüentemente, em todo o seu ambiente de trabalho.

Ao refletir criticamente sobre a sua forma de ensino, torna-se possível também uma reflexão sobre as estruturas institucionais, a organização da prática escolar, o sentido ideológico, implícitos nas atuações de ensino e nas instituições que sustentam.

Em conformidade com o pensamento de Freire, a reflexão crítica é libertadora porque possibilita ao professor emancipar-se de visões acríticas, dos pressupostos, hábitos e costumes não questionados e das formas de coerção e de dominação, levando à falência toda uma postura herdada do racionalismo técnico. Para conseguir mais e melhores possibilidades de construção, é enfatizado por Contreras (2002) que a crítica reflexiva deve ser pautada no princípio da solidariedade e do fazer coletivo.

As ideias de emancipação de Habermas (1982;1984) defendem que as concepções práticas não são possíveis em uma sociedade em que os modos dominantes de produção, o imperativo da mentalidade tecnológica aplicada aos sistemas de relações humanas e dos interesses dos grupos que detêm o poder forçaram certas relações que estão enraizadas em uma comunicação distorcida ou em sistemas diretamente coercitivos, que dão lugar a consciências deformadas pela ideologia (CONTRERAS, 2002, p. 169). Assim, Habermas defende a autorreflexão como a possibilidade de trazer à consciência e liberar o sujeito dessas dependências. Para Habermas “A auto-reflexão está determinada por um interesse cognitivo emancipatório” (HABERMAS, 1984, p. 172).

### **3.2.2 O pensamento reflexivo: da epistemologia da prática para a epistemologia da práxis**

No campo da ciência crítica, as relações que se estabelecem entre a teoria e a prática são pressupostos básicos para a formação do professor reflexivo, pois o professor é também produtor do conhecimento, ao elaborar um saber a partir de sua experiência.

Segundo Konder (1992), a práxis “[...] é a atividade concreta pela qual os sujeitos humanos se afirmam no mundo, modificando a realidade objetiva e, para poderem alterá-la transformando-se a si mesmos” (KONDER, 1992, p. 115).

Ghedin (2005, p.133) alerta-nos que “[...] a ação, puramente consciente da ação, não realiza em si uma práxis”. Ele complementa “A consciência-práxis é aquela que age orientada por uma dada teoria e tem consciência de tal orientação” (GHEDIN, 2005, p. 133) Compreende, portanto, a atividade pela qual o homem se relaciona com a natureza, por intermédios dos instrumentos, mas compreende também a atividade intersubjetiva.

A esse respeito é interessante lembrar que o método dialético que desenvolveu Marx, o método materialista histórico e dialético, é método de



interpretação da realidade, visão de mundo e práxis<sup>46</sup>. A reinterpretação da dialética de Hegel, diz respeito, principalmente, à materialidade e à concreticidade. Para Marx, Hegel trata a dialética idealmente, no plano do espírito, das ideias, enquanto o mundo dos homens exige sua materialização.

A compreensão de que formar um educador crítico reflexivo exige um movimento permanente de articulações das vivências do senso comum (epistemologia da prática) e do saber elaborado (epistemologia da práxis), inscreve-se na teoria marxista e gramsciana de uma filosofia da práxis, como já observava Gramsci a esse respeito:

Uma filosofia da práxis só pode apresentar-se, inicialmente, em uma atitude polêmica e crítica, como superação da maneira de pensar precedente e do pensamento concreto existente (ou mundo cultural existente). E, portanto antes de tudo, como crítica do “senso comum” ( e isto após basear-se sobre o senso comum para demonstrar que “todos” são filósofos e que não se trata de introduzir ex-novo uma ciência na vida individual de “todos”, mas de inovar e tornar “crítica” uma atividade já existente)” (GRAMSCI, 1981, p. 18).

Esse desafio apontado por Gramsci (1981,p.18) de *“tornar crítica uma atividade já existente”* envolve mudanças não só da maneira de pensar do profissional, mas também do agir, forçando-o a adotar atitudes críticas concernentes a ele mesmo e às suas concepções do que seja ensinar.

Em relação a um conteúdo específico, essa construção não consiste numa elaboração individual, mas num processo de síntese – no sentido dialético do termo, ou seja, não é a soma da teoria com a prática, nem a aplicação da teoria com a prática, nem a aplicação da teoria à prática, mas a criação de um novo conhecimento, uma elaboração pessoal do professor, porém mediada por um outro. A reflexão na interação com os outros tem um potencial transformador da pessoa e da sua prática profissional.

---

<sup>46</sup> O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e consequente da atividade prática – é prática eivada de teoria.

Nos estudos realizados por Schön (1992) uma prática reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional. A prática, então, torna-se elemento de análise e de reflexão do professor.

A noção de professor reflexivo propõe uma nova relação entre teoria e prática, como salienta Amaral *et al* <sup>47</sup>(1996, p. 99 in: MAGALHÃES,2004, p. 122-123)

O modelo de ensino reflexivo permite a interação harmoniosa entre a prática e os referentes teóricos. Uma prática leva à (re)construção de saberes, atenua a separação entre teoria e prática e assenta na construção de uma circularidade em que a teoria ilumina a prática e a prática questiona a teoria.

Assim, a relação harmoniosa e interativa entre teoria e prática contribui eficientemente no modelo de ensino reflexivo.

---

<sup>47</sup> AMARAL, M. J. *et al*. "O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo", in: ALARCÃO, I. (org.). *Formação reflexiva do professor, estratégias de supervisão*. Porto:Porto Editora, 1996.



#### **4 (RE)CONFIGURAÇÃO DAS AÇÕES PEDAGÓGICAS DA PROFESSORA MARIA, EM UM CONTEXTO DE TRANSFORMAÇÃO DO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM**

---

*O que vi, sempre, é que toda ação principia mesmo  
é por uma palavra pensada. Palavra pegante, dada ou  
guardada, que vai rompendo rumo.  
Guimarães Rosa*

##### **4.1 AS FADAS COMO FERRAMENTAS: A REDE DE MEDIAÇÕES PELA LINGUAGEM**

Conforme discutido ao longo da sessão 3.1, as formulações de Vygotsky (1989;1998) demonstram que a construção do conhecimento ocorre a partir da inserção na cultura e de um intenso processo de interação entre as pessoas. Essa posição também é discutida por Bakhtin (1997; 2004) ao enfatizar a interação verbal, realidade fundamental da língua, e a permanência e intensidade do caráter dialógico da fala. Dessa forma, partindo dessas premissas discutimos, a seguir, os modos de participação da professora Maria, juntamente com seus alunos, em atividades cognitivas, interativas, intersubjetivas e discursivas, a partir da forma mais elementar

de pensamento para formas mais abstratas no processo de apropriação da escrita. Nesse sentido, a importância do outro, destacada por Vygotsky, através do processo de mediação e “das palavras dos outros” nos enunciados que se revelam na relação dialógica, constitui mais do que construção de conhecimento, também constituição do próprio sujeito e suas formas de agir. Por essa razão os processos de significação estão diretamente ligados às interações sociais, ou seja, à mediação feita pelo outro.

A noção de mediação concebida por Vygotsky (1989;1998) , na perspectiva sociohistórica, está fundamentada na teoria marxista da produção “cujos pressupostos filosóficos aparecem em *Manuscritos de 1844* e *O Capital*” (PINO, 1991, p. 35). Envolve, portanto, a ideia de que a relação sujeito-objeto não é direta, mas se concretiza por meio de um terceiro elemento: um instrumento e/ou ferramenta que teria como objetivo a ampliação da possibilidade do aprendizado.

Angel Pino (2005, p. 164), estudioso da teoria de Vygotsky, num esforço reflexivo de compreensão desse terceiro elemento, questiona: “- Que elemento é esse?” Em seguida, complementa: “A resposta de Vygotsky é clara: O signo ou, em outras palavras, a significação das funções desempenhadas pelos sujeitos da relação (criança  $\Leftrightarrow$  Outro)”.

Ainda com intuito de esclarecer *mediação e internalização*, conceitos centrais na obra de Vygotsky, Pino enfatiza:

Espero que tenham ficado claros dois pontos: de um lado, que as relações sociais *humanas* – aquelas que decorrem das formas de sociedade criadas pelo homem – implicam necessariamente a *mediação semiótica*; de outro, que as chamadas “funções superiores” são as *funções* das relações sociais tornadas pessoais graças ao processo de *internalização* do qual o signo é o mediador. (PINO, 2005, p. 164).

Em uma produção anterior, Pino (1991, p. 36) discute os dois tipos de mediadores externos citados por Vygotsky: Os *instrumentos*, “orientados para

regular as ações sobre os objetos”, e os *signos*, orientados para regular as ações sobre o psiquismo das pessoas.

Neste trabalho de pesquisa-ação, os estudos, planejamentos e reflexões, durante as sessões reflexivas funcionaram como instrumentos mediadores de aprendizagem da professora Maria que, por sua vez, em muitas situações, se utilizou de um “outro imaginário”, a Fada dos Desejos e a Fada Azul de Pinóquio<sup>48</sup>, os quais fizeram da linguagem um mediador funcional, para proporcionar situações dialógicas interativas.

As diversas formas de mediação, da realidade em estudo, embora tenham ocorrido no contexto específico da sala de aula, foram permeadas também por outras vozes, tanto nas ações da professora, quanto nos textos dos alunos. Conforme Pino, a abordagem da variação dos contextos, como determinante no sentido do discurso, coube a Bakhtin (2004, p. 94), segundo o qual “a palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial”. Pino (1991, p. 39) assim assegura:

A significação real (sentido) de um enunciado está determinada pela interação de vozes ou perspectivas ideológicas múltiplas, representações de diferentes posições sociais na estrutura da sociedade. Por isso, todo discurso é ideológico e polêmico.

As experiências vividas na sala de aula da professora Maria ocorreram, inicialmente, entre os alunos envolvidos no plano externo (interpessoal). Através da mediação do signo, elas foram se internalizando (plano intrapessoal), ganharam autonomia e passaram a fazer parte da história de escrita de cada um deles. O trabalho realizado pela professora Maria - sua forma de interação, como tratou o conteúdo, a realização das atividades de leitura, escrita e reescrita de textos - influenciou na construção dessa relação, de forma conjunta, pois ela, ao tomar consciência da significação de suas ações, internalizando-as como modos de ação/elaboração “próprios”, constituindo-se como sujeito, promoveu a sua própria

---

<sup>48</sup> A escolha da Fada dos Desejos e da Fada Azul será explicada no próximo item, 4.1.1.

construção de conhecimento e, conseqüentemente, sua autonomização e conscientização (ver 4.2).

#### **4.1.1 Do aparecimento e da intervenção das fadas**

Desde o início da pesquisa de campo, março de 2007, em todas as observações que havíamos feito, presenciamos e registramos, em diário de campo e videogravações, que o comportamento da turma da professora Maria marcava movimentos de inquietação, agitação, dinamismo e muitas conversas que se assemelhavam a “gritos coletivos”, que a professora Maria não conseguia mais controlar... E, embora ela procurasse manter a paciência e a tranquilidade, marcas de sua trajetória profissional em 15 anos de ensino, no momento em que ela confessa: “Já não sei o que fazer! Já tentei de tudo! Sinto-me cansada!”, sentimos que o espaço estava aberto para um recurso de intervenção. Buscamos, então, em livros que apresentavam propostas intervencionistas na sala de aula, uma ajuda, uma ideia que servisse como alternativa para a indisciplina naquela sala de aula. Uma proposta em especial despertou a nossa atenção: “As caixas mágicas” de Masdevall, Costa e Paretas (2003), cujas autoras destacavam como aspectos pedagógicos, quando afirma “É um exercício de catarse ou purificação. Oferece à sala a oportunidade de esquecer tudo de ‘ruim’ e chegar ao tudo de ‘bom’. Libera os ressentimentos” (MASDEVALL, COSTA, PARETAS, 2003, p. 111). E, em seguida, propõem um jogo de imaginação e sonho onde uma fada deixa duas caixas, uma para serem colocados os bons desejos para o próximo ano e, na outra, o que fizeram de mal e gostariam de esquecer. As autoras sugerem que os papéis podem posteriormente, serem molhados e amassados até desmancharem ou serem queimados com álcool. Resolvemos fazer uma adaptação dessa dinâmica e reelaboramos uma nova história. Assim, surgiu a primeira fada: A Fada dos Desejos.

A professora Maria foi orientada, durante os planejamentos<sup>49</sup>, ocorridos antes de cada aula, para fazer uma nova organização na estrutura da sua sala de aula. As crianças ajudaram a arrumar suas carteiras junto às paredes, para que o centro

---

<sup>49</sup> Os planejamentos eram feitos semanal e/ou quinzenalmente com a pesquisadora e a professora Maria, quando apresentávamos um plano de aula e o discutíamos com a professora, fazendo as adequações necessárias.

ficasse livre e, depois, receberam círculos de papel para se sentarem, numa grande roda no meio da sala. A professora dirigiu-se ao armário da sala e pegou uma caixa de presente. Em seguida, anunciou à turma: “Hoje nossa turma recebeu um presente. Vamos abrir para ver o que é?” Os olhos das crianças brilharam. Foi um momento ímpar naquela sala de aula, pois eles nunca haviam recebido um presente assim, coletivamente. Aos poucos a professora foi retirando todos os papéis que envolviam aquele objeto e aí, sim, apareceu uma pequena fada em imagem de resina. No início as crianças não entenderam o porquê daquele presente, foi quando a professora Maria anunciou: “Vejam! Tem uma cartinha aqui dentro”. Novamente, a curiosidade e o interesse ficaram em alerta. E, naquele momento, naquela sala, onde nenhum aluno conseguia ficar um segundo, sequer, parado, o silêncio era quase total, interrompido, apenas, pela voz firme da professora Maria. E, na leitura ritmada e pausada da professora, a Fada dos Desejos foi se incorporando e fazendo parte daquela turma. Vamos à leitura da carta, figura 16, a seguir ((APÊNDICE H).

### **A FADA DOS DESEJOS**

A Fada dos Desejos veio um dia visitar a nossa sala. Ninguém viu a Fada dos Desejos, pois ela é uma fada invisível. Ela só visita salas de aula muito especiais. Primeiro ela procura conhecer cada criança da sala de aula: ela observa-as quando chegam na escola, se são comportadas quando entram, se empurram ou xingam os colegas, se fazem barulho quando se sentam nas carteiras, se arrastam as carteiras... Depois, ela também observa o comportamento de cada criança, quando ela entra na sala de aula: se ela grita na sala, se obedece à professora, se escuta quando a professora está falando, se perturba os colegas, se é respondona, se fica conversando com algum colega quando a professora está explicando uma atividade a ser feita, se fica dando risadas o tempo todo para chamar a atenção dos colegas, se fica brincando de figurinhas ou com o celular ligado durante as aulas, se fica levantando e perturbando outros colegas, que estão fazendo tarefas...

Mas também, a Fada dos Desejos observa quando as crianças estão participando direitinho das tarefas, quando obedecem a professora, quando dão respostas quando a professora faz perguntas, quando esperam a vez para ir ao sanitário ou para tomar água, quem comem ou bebem a merenda direitinho, sem desperdiçarem...

Vocês pensam que a Fada dos Desejos vai embora na hora do recreio? Nada disso. Ela continua observando cada criança. Porque ela é uma fada, ela consegue vê todo mundo ao mesmo tempo. Ela vê quem empurra os colegas, quem não tem cuidado com as crianças pequenas, quem fica espiando as meninas no banheiro, mas também vê quem brinca direito, quem participa de brincadeiras saudáveis, aquelas que não machucam ninguém.

Depois a mesma Fada dos Desejos retorna com as crianças para a sala de aula e continua observando o comportamento de todos os alunos, nas aulas de matemática, de ciências, de história, de geografia, de português...

Por fim, quando as crianças vão para casa, a Fada dos Desejos acompanha cada uma delas, até chegar em casa. Em algumas casas, ela ainda fica um pouquinho mais. Quando ela vê que a criança é boazinha com todas as pessoas da família: com a mãe, o

pai, com os avós, com os tios, enfim com todo mundo da casa, aí ela vai embora tranquila e feliz.

Bem, mas como eu estava falando antes, ela já veio visitar a nossa sala algumas vezes. Alguns dias ela voltou muito feliz para casa, mas outros dias ela voltou tão triste, tão triste... Vocês sabem o que acontece com as fadas quando elas ficam tristes? (Deixar que respondam) Se elas ficarem tristes muitas vezes, elas começam a chorar e aí elas vão se dissolvendo, vão virando água, até desaparecerem para sempre. E o que pode acontecer se todas as fadas desaparecerem? Se todas as fadas morrerem? As pessoas vão deixar de sonhar os sonhos bonitos, vão começar a sonhar pesadelos e as noites e os dias vão ficar muito tristes.

Ah! Tem mais uma coisa. Todas as vezes que uma fada visita uma sala ela, além de trazer uma imagem dela para que todos possam lembrar que ela é uma grande amiga, que ela gosta muito de crianças, ela deixa dois presentes. (A professora deverá levantar-se e pegar as duas caixas de presentes, uma vermelha e outra azul, no armário da sala de aula). Em seguida dizer aos alunos: “Vocês gostariam de abrir os dois presentes? Vou sortear quem vai abrir as caixas: um menino e uma menina”. ( Fazer o sorteio).

Entregar primeiro a caixa VERMELHA à criança sorteada e pedir que a abra. Explicar que o que tem dentro da caixa é para cada uma das crianças. Pedir para que cada um pegue um cartão (feito de cartolina branca) e um lápis que a Fada presenteou a cada um, à medida que a caixinha for passando. Em seguida esclarecer: “Este cartãozinho branco é para vocês escreverem as atitudes de vocês que fizeram mal a alguém, que fez com que alguém ficasse triste, mas que agora vocês gostariam de esquecer. Por exemplo: responder a professora, brigar com os colegas, ficar levantando na sala de aula e perturbando os colegas...” (Esperar que todos os alunos escrevam nos cartões. Não é para ler os cartões. Explicar que vai receber todos os cartões e colocá-los de volta à caixa VERMELHA, para que a Fada dos Desejos possa lê-los e saber que estão arrependidos do que fizeram e que não irão mais fazer nada disso.

(A história continua...)

#### **FIG. 18 – Carta da Fada dos Desejos**

Fonte: Carta elaborada pela autora, para ser usada em sala de aula pela professora Maria.

O tipo de abertura da “carta”, “A Fada dos Desejos veio, um dia, visitar a nossa sala”, indica, nitidamente, que não se trata de uma carta, como a professora havia anunciado, mas de um discurso na 3ª pessoa. A voz que lê, na qualidade de professor, confunde-se com a voz da Fada dos Desejos, na leitura do texto. Assim, a professora Maria, consegue instaurar certo modo de interlocução e marca movimentos de atenção e de escuta.

Esse movimento discursivo, de encontro e alternância de vozes, configura a estrutura da enunciação, nas palavras de Bakhtin (2004, p.113): “ A situação social mais imediata e o meio social mais amplo determinam completamente e, por assim dizer, do seu interior, a estrutura da enunciação”.

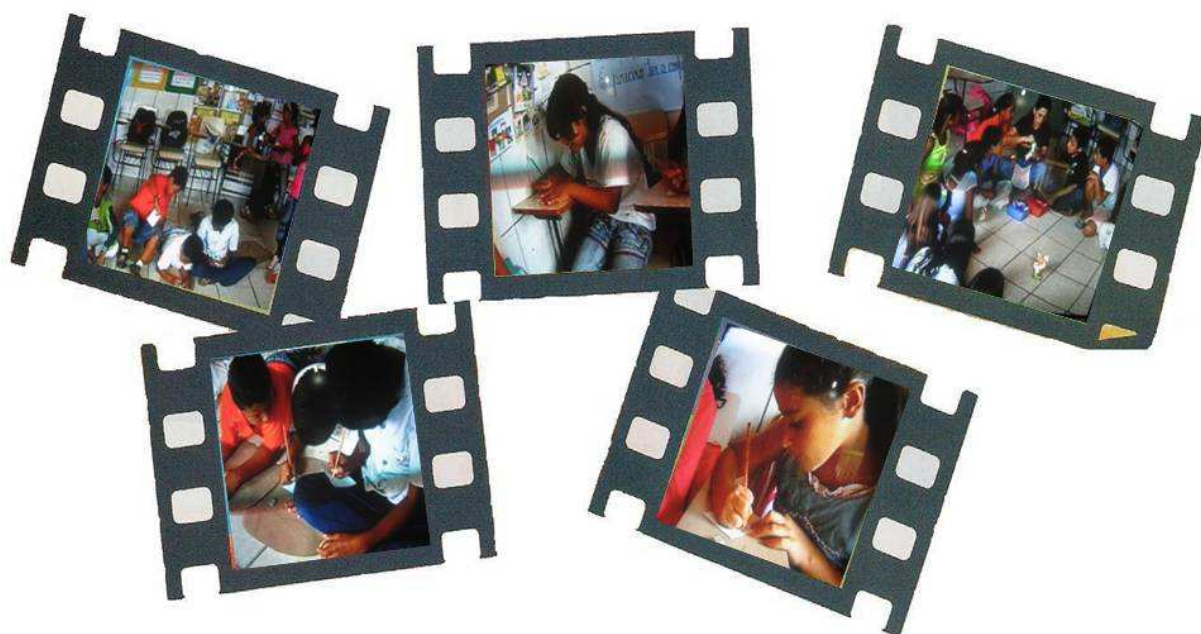
As situações do dia-a-dia da sala de aula da professora Maria, com os implícitos no movimento disciplina/indisciplina, entram na enunciação, pois as fadas



assumem posições que lhes autorizam a perceber, observar, descrever, ensinar, questionar e esclarecer o que deve ser dito, instaurando-se, assim, um processo de “reflexão sobre as ações” de obediência/desobediência, no espaço escolar (sala de aula, recreio...) e também nas residências dos alunos.

No sexto parágrafo da carta da fada, ao questionar: “Vocês sabem por que as fadas ficam tristes?”. A professora Maria permite a participação das crianças, e elas correspondem, naquele momento de catarse, com total movimento interativo.

Um acontecimento verdadeiramente, mágico para aquelas crianças, foi quando a professora abriu a caixa vermelha e entregou à cada criança cartõezinhos de cartolina e um lápis novo (presentes que a Fada dos Desejos havia enviado). Em seguida ela leu: “Este cartãozinho branco é para vocês escreverem as atitudes de vocês que fizeram mal a alguém, que fizeram com que alguém ficasse triste, mas que agora vocês gostariam de esquecer. Por exemplo: responder à professora, aos pais, brigar com colegas, ficar levantando na sala e perturbando a professora e os colegas...” A videogravação registrou situações de total descontração na sala de aula: crianças que escreveram sentadas nos círculos de papel, outras que preferiram se deitar no chão da sala acreditando estarem mais confortáveis, e aquelas que retornaram às carteiras, posição que já estavam mais acostumadas, o que pode ser observado nas fotos abaixo (figura 17).



**FIG. 19 – Fotos dos alunos durante a atividade de escrita dos bilhetes para a Fada dos Desejos**

Fonte: Fotos tiradas pela pesquisadora durante observação em sala de aula.

Todas essas ações eram simplesmente para contarem à Fada dos Desejos as suas atitudes inadequadas, como quem confessa os “mal-feitos”, acreditando que não iriam praticá-los outra vez. Assim, discussões, brigas com colegas e amigos, xingamentos, tapas e o corriqueiro “ficar-de-mal” foram as declarações da maioria das crianças, somadas a desobediências à professora e aos pais, não realização de tarefas, mentiras, beliscões, puxões de cabelos, falar palavrões, responder ao pai e à mãe e até “guerra de macarrão” com a merenda da escola... (a seguir, na figura 18, alguns desses bilhetes. Veja todos no ANEXO 2).



**FIG. 20 – Alguns bilhetes dos alunos para a Fada dos Desejos (I)**

Fonte: Atividade realizada em sala de aula

O papel da fada, o outro, interlocutor imaginário naquela situação, configurou o ponto de vista de Bakhtin de que “As palavras são tecidas a partir de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios” (BAKHTIN, 2004, p. 41).

Continuemos a leitura da “carta” com as orientações que a Fada dos Desejos propôs à professora Maria para a entrega do segundo presente, a caixa azul, figura 19, a seguir:

Solicitar à outra criança sorteada que abra a caixa AZUL. Pegar a caixa nas mãos e explicar aos alunos que o que tem dentro da caixa é para cada uma das crianças. Pedir para que cada criança pegue um presente (chocolate) que a Fada enviou para eles. Explicar que a Fada dos Desejos ao dar um presente sempre escreve alguma coisa muito boa para as pessoas. Pedir para que cada um leia o que a fada lhe desejou (por exemplo: ALEGRIA, FELICIDADE, PAZ, AMIZADE, SABEDORIA, SAÚDE, AMOR, CARINHO...). Dizer que esses são os verdadeiros presentes e que, sem eles, ninguém consegue viver feliz. Pedir para que abram os chocolates para comerem.

Novamente a professora entrega cartõzinhos e envelopes e pede para que as crianças escrevam, espontaneamente, um bilhetinho para a Fada dos Desejos. Receber os cartões e colocá-los na caixa AZUL e dizer-lhes que é para que a Fada dos Desejos possa lê-los.

### **FIG. 21 - Carta da Fada dos Desejos**

Fonte: Carta elaborada pela autora, para ser usada em sala de aula pela professora Maria.

Ao receberem o segundo presente (a caixa azul), os alunos gritaram de alegria quando viram chocolates dentro dela, mas havia uma proposta da fada para que, antes de comerem os chocolates, lessem as palavras que estavam coladas neles, pois elas expressavam desejos para cada um deles. E, assim, fizeram. Comportadamente, um após o outro foi lendo a palavra que a Fada lhe desejou. Seguiu-se um coral de vozes ritmadas lendo as palavras: ALEGRIA, PAZ, FELICIDADE, SAÚDE, AMOR, CARINHO...

O momento final da carta da fada tratava-se de orientações à professora sobre como prosseguir na aula. A professora Maria então entregou novos cartões, em pequenos envelopes, aos alunos e pediu-lhes que escrevessem bilhetes à Fada dos Desejos. Todas as crianças agradeceram pelos presentes e pela presença na sala de aula e em suas residências. Evidentemente, fizeram pedidos materiais (bonecos, robôs, bicicletas...) e pedidos subjetivos (para a fada ficar sempre por perto, para ajudá-los a obedecer às regras, para que os colegas ficassem bons e unidos e também para que ela ficasse com “paz e amor”, sempre “feliz”). Fizeram promessas de obediência, de nunca mais brigarem... E manifestaram também que gostariam de dar presentes à fada (FIG.20. Veja todos os bilhetes no ANEXO 3).



**FIG. 22 – Alguns bilhetes dos alunos para a Fada dos Desejos (II)**

Fonte: Atividade realizada em sala de aula

Nesse movimento interlocutivo, em que a professora Maria utiliza-se da Fada dos desejos como um recurso mediador, muitos aspectos poderiam ser levantados: 1) a retomada da disciplina na sala de aula (a fada devolve à professora Maria a sua posição de autoridade); 2) a participação das crianças de forma produtiva, em todas as atividades; 3) a escrita com função social (os bilhetes escritos eram para um interlocutor que se tornara conhecido das crianças, ainda que no imaginário); 4) A utilização de mecanismos de negociação com os alunos (troca das cartelas cheias de símbolos por presentes) etc.

Na produção escrita é indispensável a relação entre o sujeito e o outro (ainda que imaginário). A escrita desses bilhetes à Fada dos Desejos exige um desdobramento conceitual sobre uma figura sempre presente nas formulações de Bakhtin: o destinatário. Nas palavras de Bakhtin (2003, p. 333): “Todo enunciado tem sempre um destinatário”.

O trecho abaixo, extraído de Collelo (2007, p.206), evidencia aspectos vygotskyanos que apontam para uma outra concepção do imaginário. Segundo esse autor

A contribuição de Vygotsky para a compreensão do desenvolvimento humano subsidia uma outra concepção do imaginário, associada aos processos de evolução e conhecimento. Tal como as demais funções superiores tipicamente humanas, a essência imaginativa tem origem nas atividades coletivas, que, progressivamente, são incorporadas pelo sujeito como propriedades internas, isto é, passando de função inter para intrapsíquica. Nessa perspectiva, conhecimento e imaginação fazem parte de um mesmo processo de constituição do eu na relação com o mundo e, em especial, com o contexto sócio-histórico do homem.

Podemos afirmar que professora Maria, utilizando-se da Fada dos Desejos, desperta o imaginário das crianças para as propostas concretas de atividades linguísticas. As atividades de escrita, além de refletirem o empenho cognitivo dos alunos, são permeadas de afetividade, comprovando assim o entrelaçamento entre os aspectos cognitivos e afetivos, conforme evidenciam os estudos de Tassoni (2001). Por outro lado, essa mesma escrita, apreendida à custa da imaginação e empenho cognitivo, é um meio privilegiado de expressar sonhos, desejos, fantasias e representações mentais.

A importância dos contos de fada como um rico material de ensino/aprendizagem é consenso entre os estudiosos da literatura infantil, pois fornece contribuições nos aspectos psicoterapêutico, sociohistórico-cultural, linguístico etc. Em sala de aula tem contribuído, de forma significativa, para o ensino da leitura/escrita. Portanto, a literatura infantil pode se constituir uma forte aliada do professor para iniciar a criança no mundo da leitura e da escrita. Ela pode e deve ser utilizada como instrumento para a sensibilização da consciência, para expandir a capacidade e o interesse para se analisar o mundo. Dessa forma, a literatura deve ser trabalhada, sempre, de modo global e complexo, em sua ambiguidade e pluralidade.

Cabe ressaltar que a literatura infantil não deve ser usada apenas como um “pretexto” para o ensino da leitura e da escrita, mas como incentivo à formação do gosto pela leitura e do interesse por essa. A obra literária infantil deve ser utilizada como objeto mediador do conhecimento, objeto esse que estabelece relações entre teoria e prática, uma vez que, como adverte Coelho (2000, p. 27), permite que se “[...] funda os sonhos e a vida prática, o imaginário e o real, os ideais e sua possível e impossível realização...”.

A importância da literatura infantil vai muito além do prazer proporcionado pelo ato de ouvir ou ler histórias, uma vez que ela pode contribuir efetivamente para a iniciação das crianças na complexidade das linguagens e dos sentimentos que conduzem a vida.

A criança fascina-se por essas narrativas projetando-se nos heróis, libera suas emoções e conflitos interiores. Assim, a experiência da visita das fadas à sala de aula daquelas crianças gerou transformação não apenas no ambiente físico, mas, principalmente, na vida de cada uma delas e na construção de seus conhecimentos sobre a escrita.

Amarília (1997), em sua obra de título inusitado, *Estão mortas as fadas?*, destaca que, muitas vezes, em sala de aula, a literatura infantil é usada para acalmar as crianças, quando estão muito inquietas, e, impor silêncio e disciplina ao caos que ocorre na sala de aula (AMARÍLIA, 1997). Em seguida, ela critica esse procedimento afirmando: “[...] é uma constatação do conceito de atividades sem significado, pois a literatura exerce a função apenas de utilitária, isto é, instrumento de controle sobre a criança” (AMARÍLIA, 1997, p. 17). No entanto, reconhece essa autora que, mesmo ignorando a intencionalidade do professor, o relato de uma história é sempre bem-vindo para as crianças, pois elas se aquietam, concentram-se e ficam extremamente interessadas. E, em seguida, ela associa a atitude dos professores que assim o fazem à de Sherazade<sup>50</sup> e passa a tecer considerações sobre o poder de fascínio das crianças e de identificação com as personagens: “[...] a criança passa a viver o jogo ficcional projetando-se na trama da narrativa”. Ao acrescentar à experiência do momento catártico, em que o grau de relação

---

<sup>50</sup> Sherazade, personagem da obra clássica *As Mil e uma Noites*, que por artificiosa ligação dos seus contos, consegue enganar o rei por mil e uma noites e foi poupada da morte. A metáfora traduzida por Sherazade: a liberdade se conquista com o exercício da criatividade. Mais informações em: [http://pt.wikipedia.org/wiki/As\\_Mil\\_e\\_uma\\_Noites](http://pt.wikipedia.org/wiki/As_Mil_e_uma_Noites)

emocional liberta todo o processo de envolvimento, o jogo de ficção passa a fascinar o receptor, a pesquisadora...

[...] entende-se que Sherazade deveria visitar mais vezes nossa sala de aula, não para sustentar a disciplina, nem para preencher um vazio pedagógico, mas para proporcionar sistematicamente o contato com as possibilidades significativas da leitura. (AMARÍLIA, 1997, p. 23).

Nas atividades realizadas, a professora Maria, ao utilizar-se das palavras da Fada dos Desejos, além de traçar uma cumplicidade com Amarília (1997), reflete, posteriormente, que aqueles momentos de concentração e engajamento, participação ativa dos alunos, propiciaram total integração com a atividade, com os colegas e com a professora e, assim, a aprendizagem foi bastante significativa. O episódio a seguir (abaixo), retirado de uma das *Sessões Reflexivas*, pode ilustrar essas considerações (os turnos foram numerados, conforme a posição que ocupam no diálogo):

- 3. Pesquisadora** – Por que o interesse e a participação da turma foram tão intensos?
- 4. Professora Maria** – Porque foi justamente uma atividade diferente. Mesmo porque houve o contar história, mas foi assim uma atividade diferente. Então o interesse deles foi maior.
- 5. Pesquisadora** – Qual foi o comportamento dos alunos?
- 6. Professora Maria** – Comportaram-se bem, apesar das conversas. Pararam e escreveram os bilhetes, porque no momento em que eles começaram a escrever aqueles bilhetes, uns deitaram no chão, outros na cadeira, ficaram à vontade mesmo e escreveram os sentimentos mesmo.
- 7. Pesquisadora** – Eu achei que foi um momento bonito na filmagem. Eles ficaram bem à vontade.
- 8. Professora Maria** – Foi. E, quando a gente para pra ver na filmagem é que vê mesmo, que realmente eles integraram com a atividade.
- 9. Pesquisadora** – Por isso a importância de você vê na filmagem, porque uma coisa é eu falar, mas quando você vê é que você percebe mesmo. Como foi a interação dos alunos com os colegas e com a professora?
- 10. Professora** – Foi muito boa. Observei que eles integraram muito bem. Tanto com os colegas e até comigo mesmo.
- 11. Pesquisadora** – Acho que eles acreditaram mesmo que o bilhete era para a fada.



**12. Professora Maria – É. A imaginação, né? [sorri].****EPISÓDIO 4**

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2c, 14.12.2007, Filmagem 7). Turnos de fala: 3 - 12.

Nesse recorte apresentado acima, percebemos que a professora Maria reconhece a importância da aplicação de “atividades diferentes” (turno 4) para atingir alguns objetivos: despertar o interesse (turno 4); ser prazerosa para os alunos (turno 6), propiciar uma integração maior em nível de aluno-aluno e professora-aluno (turno 10) e despertar a imaginação (turno 12).

Seja como apoio à professora, seja como perpetuação de uma amizade consolidada, o fato é que a Fada dos Desejos passou a ser uma presença constante na sala de aula. A professora Maria, todos os dias, como em um ritual, antes de iniciar a aula, dirigia-se ao armário e retirava a imagem de resina e a colocava ora em cima da mesa, ora em cima do armário, e, em seguida, dizia aos alunos: “Olha a fadinha! Lembrem-se de que ela está vendo tudo!”

Dessa forma, a Fada dos Desejos, “o outro imaginário” nessa relação dialógica, assume vários papéis: para a professora Maria ela era a ferramenta, o apoio de que precisava para garantir a disciplina, por instaurar uma nova organização discursiva com os alunos; mas para as crianças ela era uma amiga bem próxima, com quem podiam conversar. Algumas vezes, aproximavam-se da mesa e faziam, com as mãos, até um carinho na imagem da fada. Em relação ao processo da escrita, a Fada conduzia a realização de atividades com/sobre a linguagem, era a parceira do diálogo e favorecia a temática do discurso, pois os alunos tinham um interlocutor no ato da escrita e, assim, o exercício tão comum da “escrita pela escrita” ou “escrita para a professora” ou ainda a “escrita para ninguém” começa a dar lugar à escrita como trabalho constituído pelo sujeito e pelo outro, verdadeiro processo interlocutivo, dialógico.

Um dia, o silêncio pedagógico da aula foi cortado com a pergunta: “Quem é a fada?” Naquele instante, seguiu-se um eco de vozes de crianças repetindo a mesma pergunta: “Quem é a fada?” “Quem é a fada???” Uma criança, então, tomando como seu o turno de fala, respondeu: “Eu acho que é tia Maria”. Outra refutou: “Ah não! Eu

acho que é tia Cida<sup>51</sup>” (se referindo à nossa presença). Outra disse com insistência: “Vocês não viram que alguém deixou o presente no armário, eu acho que foi Tia Madalena (nome fictício, referindo-se à diretora)”.

Assim, a fada misteriosa e amiga, por um grande período, tornou-se parte da turma, e a professora Maria pôde utilizar-se de seus mistérios e fascínios nas atividades de leitura e escrita em sala de aula, configurando-lhes um novo significado, a preocupação com o outro (leitor) no momento da escrita, como argumenta Geraldi (1993, p. 102 “o outro insere-se na produção, como condição necessária para que o texto exista”, posicionamento também ratificado por Colello (2007,p.78) “o outro, como interlocutor pode ser real ou fictício, conhecido ou estranho, individual ou coletivo, estar perto ou longe”.

Mas, houve um tempo em que o encanto da Fada dos Desejos foi se esvaindo, se esvaindo... (como havíamos alertado a professora Maria durante as sessões reflexivas) e, novamente, a sonoridade exaustiva do barulho, das conversas, das brigas... Em um período de mais ou menos 100 minutos de aula, a professora Maria pediu silêncio exatamente 20 vezes!!!... (contadas uma a uma e discutidas com ela durante a SR1g, em 20.08. 2007, turno de fala: 41-44), sem falar que era um tal de entra e sai da sala, muitas batidas da porta, uma total inexistência das boas maneiras mais comuns: Boa tarde!, Por favor...! Com licença! Muito obrigado! E, já estando na segunda etapa da pesquisa de campo, o espaço abre-se novamente para outra intervenção disciplinar. Ficamos, então, em alerta. Ainda não sabíamos como ajudar, mas algo precisava ser feito e, com urgência! Assim, optamos, inicialmente, por ouvir os alunos. Uma nova entrevista com as crianças foi agendada e, de início, a pergunta: “O que você não gosta na sala de aula?” Uma resposta surpreendente foi unânime: “O barulho”. E ao perguntar: “O que você sente quando os colegas estão fazendo muito barulho?” As respostas também pareceram ter sido combinadas: “Sinto incomodado(a)”; “Sinto mal”; “Sinto dor de cabeça”, “dor de ouvido”, “nervoso”, “raiva...” Certificamos, assim, que o barulho demasiado não incomodava apenas a professora, a pesquisadora e o rapaz que fazia as filmagens, mas também a elas próprias, aspecto que consideramos importante, tanto em nível psicológico, quanto de aprendizagem. Naquela semana, na Sessão Reflexiva, o

---

<sup>51</sup> Os alunos chamavam todos os professores e outras pessoas adultas, no ambiente escolar, pelo cognome de “tia”. Essa forma de tratamento foi estabelecida como “costume” na escola, desde a sua fundação.

semblante da professora Maria era de desolação, decepção e de tristeza. Ela desabafou:

**8. Professora Maria** – Terça foi um dia tão difícil pra mim. Foi um dos dias mais difíceis pra mim, terça agora. Não sei se você percebeu.

#### EPISÓDIO 5

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1g, 24.08.2007). Turnos de fala: 8.

Estando no segundo semestre letivo, por um instante, pareceu-nos que todo o trabalho de pesquisa-ação que tínhamos desenvolvido com tanto empenho, com estudos sobre indisciplina, sobre o processo de escrita e de reescrita de textos, sobre a relação autor-texto-leitor, de nada havia adiantado; mas, só por alguns momentos, porque, logo em seguida, uma nova porta se abriu, e o nosso questionamento foi inevitável: “Maria, você gosta do que faz? Gosta de ensinar?” Ao que ela prontamente, sem titubear, respondeu:

**26. Professora Maria** – [...] eu gosto do que faço. Eu só não tenho muita coisa assim... Essa história de arte, de estar fazendo cartazes, mas eu peço a uma colega ou outra. Mas, assim, de vir pra escola, de dar aula, de estar com os alunos, eu gosto. Eu trabalho ensinando porque eu gosto. Não é porque só tem isso em nossa cidade. Não é. Eu gosto mesmo. É tanto que há muito tempo atrás, logo que eu comecei, eu peguei uma sala que era pior do que esta aqui, não sei quantas vezes, eu ia assim: “Meu Deus, mais uma tarde!”. Eu ia com a natureza amarrada e aqui não. Apesar da minha vida ser corrida, do meu corre-corre por trabalhar em duas escolas, mas eu venho aqui satisfeita e eu gosto do que faço. E preocupo demais com a indisciplina, mesmo.

#### EPISÓDIO 6

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1g, 24.08.2007). Turno de fala: 26.

O depoimento da professora Maria, ao revelar que gostava de ensinar e sem medo de expressar-se, pois repetiu cinco vezes as palavras “eu gosto”, faz-nos lembrar as palavras de Freire, em sua *Pedagogia da Autonomia* (1996,p141):

E o que dizer, mas, sobretudo que esperar de mim, se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Essa abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor, me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, *que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la.* (grifo nosso).

Assim, esse depoimento do gostar de ensinar, ainda permeado pela preocupação com a indisciplina, motivou-nos propor algumas sugestões para a continuidade do trabalho pedagógico: ter jogos educativos na sala de aula; orientar os ajudantes para ficarem mais atentos no momento da entrega de materiais, para que apenas eles ficassem em pé; chamar a atenção dos alunos que faziam “outras coisas” durante a aula e não apenas somente daqueles que ela já estava acostumada a chamar a atenção; evitar usar muito diminutivo (livrinho, oraçõzinha, tarefinha...); ficar mais atenta e demorar menos quando estiver escrevendo no quadro de giz; trabalhar expressões de cordialidade: “Boa tarde”, “por favor”, “com licença”, “muito obrigado”; e também atitudes comportamentais como a de não baterem a porta da sala, quando entrarem e saírem para o sanitário etc.

Iniciamos a sessão reflexiva 2b, entregando uma cópia de plano de aula à professora Maria e discutindo algumas orientações de como proceder em sala de aula, em relação às atividades consideradas rotineiras: oração, ajudantes do dia, chamada... O nosso intuito era organizar, com a professora Maria, essas primeiras atividades, para que as próximas (as de escrita/reescrita de textos) não ficassem prejudicadas pela indisciplina gerada desde esses primeiros momentos de aula. (Veja episódio 7, abaixo):

**47. Pesquisadora** – [...] Bom, aí eu vou começar com a parte da oração. Aqui está a sua cópia. Eu coloquei primeiro assim: primeiro a oração. Pedir para que peguem as Orações da criança, que estão com eles. Falar que é para os meninos lerem primeiro e depois as meninas irão repetir. Eu coloquei meninos primeiro, porque tem menos meninos, mas você pode trocar a ordem se quiser. Eu prefiro que quem fale primeiro

seja uma quantidade menor, ao invés de ser todo mundo junto, porque fica aquela confusão!

**48. Professora Maria** – Cada frase ou o texto todo?

**49. Pesquisadora** – Cada frase. Um fala a frase e todos repetem. Após terem feito a leitura pedir para que guardem novamente a oração. Eles vão ler, e os outros repetirem, assim tipo um coral. Chamada: pegar todas as “carteirinhas de identidade” e sortear quem serão os ajudantes. Assim: “Vou fazer o sorteio dos ajudantes do dia.” Já separa as seis crianças.

**50. Professora Maria** – Sim, Cida, é isso que eu queria ver contigo, porque cada dia são seis...

**51. Pesquisadora** – Está muito, não está?

**52. Professora Maria** – Não, olha só... Mas aí seis hoje, seis amanhã, aí quando chega na quarta, na quinta eu [sorrindo], eu já não lembro quem foi. Aí eu falei com eles que eu ia fazer assim...

**53. Pesquisadora** – Marca de caneta atrás da carteirinha.

**54. Professora Maria** – Ou então, eu ia falar assim, por exemplo: “Foi hoje, então amanhã não pode, aí de quarta em diante, mesmo aqueles que já foram sorteados podem de novo”...

**55. Pesquisadora** – Não, você pode marcar as carteirinhas atrás e...

**56. Professora Maria** – Mas demora Cida, demora pra procurar um que ainda não foi. Hoje mesmo, eu demorei pra procurar porque, hoje já tinha 24, com os seis de hoje, que foi 6 terça, 6 quarta e 6 ontem. Aí eu saí perguntando: “Fulano... Fulano...”

**57. Pesquisadora** – Mas a gente pode também mudar. Pode ser só dois ou um pra cada atribuição. Dizer assim: Hoje vão ser só três. Os três ajudantes vão ajudar em tudo.

**58. Professora Maria** – É, mudando, pode ser.

**59. Pesquisadora** – Você fala assim: “Hoje pode ser só três. E quem foi escolhido eu vou marcar aqui pra não entrar de novo no sorteio”. Você faz as marcas até pra poder controlar.

**60. Professora Maria** – É bom uma nova maneira, pra não demorar, né?

**61. Pesquisadora** – É por isso que eu estou falando, porque você demora... Enquanto foi novidade, eu observei no primeiro dia, eles até prestaram atenção, mas acabou a novidade, aí... A gente tem que está atenta a isso, né?

**62. Professora Maria** – Hoje mesmo... foi como? Ah, faltou uma carteira. Aí chegou um e foi pegar em outra sala. Aí eu perguntei: Vocês observaram, faltou alguém? Aí eles olharam assim, ficaram na dúvida: “Não!” Aí eu disse: “Não faltou ninguém, tia Maria não vai nem fazer chamada hoje”. Já falei assim, né?

**63. Pesquisadora** – Todos estavam presentes.

**64. Professora Maria** – Todo mundo está aqui na sala então nós não vamos precisar virar a carteirinha de ninguém. Já pra eliminar essa parte da chamada.

**65. Pesquisadora** – Aí você pode fazer assim: o próprio ajudante, você já escolhe. Pega todas as carteiras e diz: Venha cá, fulano, fulano e fulano, vocês serão os ajudantes. Quero que vocês arrumem o painel e me digam quem está faltando. Aí você já vai fazer outra coisa com os outros. Depois vai à caderneta e anota os que estão faltando. Não precisa chamar os nomes de todos, pra ser mais rápido e fazer outras coisas. [...]

## EPISÓDIO 7

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1g, 24.08.2007). Turnos de fala: 47-65.

Ainda assim, com todas essas orientações percebíamos insegurança por parte da professora Maria. Como os alunos haviam assistido, em aula anterior, ao

filme *As aventuras de Pinóquio*, para a produção posterior de um texto, e nesse também havia a presença de uma fada, pensamos em dar continuidade ao imaginário das crianças. A Fada Azul seria, então, o novo instrumento mediador. Foi assim, que, no início da aula do dia 27.08.2007, a classe da professora Maria recebeu das mãos de um funcionário da escola um pacote vermelho bem grande. A professora ao recebê-lo fez uma cara de espanto (tudo já combinado, anteriormente, durante o planejamento na sessão reflexiva anterior). “Para nós??? Quem será que mandou?” As crianças ficaram curiosas e silenciosas. Colada no laço de fita que amarrava o pacote, havia uma carta. A professora, então, antes de abrir o pacote, abriu a carta (anexa) e leu-a, em voz alta:

#### **A FADA AZUL E A OLIMPÍADA DO ESTUDANTE EDUCADO**

Olá, crianças, eu sou a Fada Azul, a mesma que apareceu para Pinóquio.

Gosto muito de crianças, de estar perto das crianças. Como vocês estão escrevendo sobre a história de Pinóquio e são crianças bem educadas que obedecem à professora, eu resolvi visitar vocês para entregar alguns presentes. Mas, só terá direito aos presentes quem participar comigo de um jogo bem legal. Vamos lá? Será a OLIMPÍADA DO ESTUDANTE EDUCADO.

A primeira coisa que terão que fazer é preencher o cartão que segue em anexo, um cartão para cada criança. Cada vez que vocês se comportarem bem receberão um “símbolo do estudante educado” (das mãos da professora) e, quando a cartela estiver toda preenchida, poderão trocá-la por um presente. Mas, os presentes não poderão ser entregues individualmente. A quantidade de alunos que receberão está escrita nas caixas. Portanto, quando um grupo de alunos preencher a cartela, poderá combinar para receberem o presente juntos.

Agora, eu gostaria que prestassem bem atenção, porque estou enviando uma história bem legal para a professora Maria contar para vocês. Após a história vocês poderão ganhar alguns símbolos para colocarem nas cartelas.

(Entregar a história: “*A princesa e a ervilha*” – adaptada do conto de Hans Christian Andersen)

**Obs:** Quando os alunos terminarem o trabalho de reescrita poderão receber um símbolo para colarem nas carteirinhas.

**FIG. 23 - Carta da Fada Azul**

Fonte: Carta elaborada pela pesquisadora, para ser usada em sala de aula pela professora Maria.

Através desse “bilhete”, a Fada Azul: 1) se apresentou às crianças retomando a personagem A Fada Azul, do filme *“As aventuras de Pinóquio”*; 2) criou elos afetivos com as crianças, dizendo gostar de estar perto delas; 3) apontou algumas atitudes das crianças: educadas, obedientes...; 4) anunciou que iria dar presentes (palavra mágica para as crianças); 5) condicionou a entrega dos presentes à participação na *“Olimpíada do Estudante Educado”*; 6) propôs regras para a participação nos jogos; e 7) reforçou o papel da professora como a responsável pela turma, delegando-lhe a entrega dos símbolos às crianças e também a troca das cartelas por presentes. De fato, o lugar que ela ocupava, naquele momento (de total silêncio e atenção na sala de aula), outorgou-lhe a autoridade e o controle disciplinar estendidos à professora Maria.

Através da apropriação de uma voz imaginária (da fada), pela entonação e ênfase em algumas fases, a professora Maria se inscreve em uma determinada “formação discursiva” incluindo as crianças como protagonistas no evento e não apenas como meros “ouvintes”, instaurando um novo modo de interlocução.

A associação dos presentes à participação, à disciplina nos jogos da *“Olimpíada do estudante educado”*, tinha como fundamento a socialização e, também, atrair a atenção das crianças para um trabalho coletivo sobre Pinóquio, a partir dos textos produzidos pelos alunos (grupo 1), cujo título era *“Pinóquio com os bonecos no circo”*.

O processo de reescrita desse texto aconteceu de forma coletiva. A professora Maria, mais confiante, mais segura e contando com uma classe bastante interessada, conseguiu desenvolver, passo a passo, as atividades planejadas. Essa atividade será descrita no subtópico que será apresentado a seguir:

#### **4.1.2 A rede de mediações**

Para explicitar o processo de interação, propiciado pelas fadas, na sala de aula da professora Maria, elaboramos um gráfico no qual podemos visualizar três

eixos temáticos, entrelaçados (ver gráfico s seguir), que se concretizaram no período em que os trabalhos foram realizados.



**FIG. 24 – As Fadas e a rede de mediações**

Fonte: Figura elaborada pela autora para explicitação dos eixos temáticos no processo de interação instaurado pelas fadas

Partindo então dessa construção, enfocamos, a princípio, o eixo número 1, que diz respeito à *Resolução dos fatores de indisciplina*, pois tanto a Fada dos Desejos quanto a Fada Azul chegaram à sala de aula em momentos de extrema indisciplina, manifestada pelos alunos de forma individual e também coletiva.

O professor Amado, em sua tese que versa sobre *Interação pedagógica e indisciplina na sala de aula* (2000, p. 47) destaca dois aspectos da indisciplina, o individual e o grupal. Ele procura agrupá-los dizendo que o grupo-turma também é marcado pelas diferenças individuais entre alunos,



[...] os alunos que constituem um grupo-turma são todos diferentes entre si, pelas características particulares da sua personalidade, pelos graus de desenvolvimento já percorridos, pelas experiências passadas, pelas competências e habilidades, pelo modo como interpretam as situações que vivenciam entre outros aspectos (SCHMUCK & SCHMURK, 1992:28)<sup>52</sup>.

Considerando, assim, as diferenças, percebemos o quanto é importante que os professores conheçam bem os alunos, nos níveis individual e grupal, para fazê-los avançar no conhecimento, conforme sugere o professor Snyders (2007). Defensor de uma escola em que ocorra verdadeiramente a democratização do ensino. Em entrevista concedida a Ferreira (2007) chama a atenção para a importância dos professores conhecerem bem os alunos, para fazê-los avançar no conhecimento, e que este conhecimento deve começar na formação do próprio professor. Ele destaca:

[...] Preciso que conheçam (os professores), sobretudo, o modo de vida dos alunos, o modo de cultura dos alunos, o modo de distribuição dos alunos, seus próprios lances, seus diferentes modos de vida, que entrem nestes modos de vida e tentem fazê-los avançar um pouco mais. “Pela formação dos professores que se deve começar.” (SNYDERS, 2007, p. 261).

Ao dar significado às fadas em sua sala de aula, a professora Maria também participa do imaginário, traço marcante na vida de suas crianças, e corrobora com a ideia de democracia defendida por Snyders (2007, p. 261), quando afirma:

A escola deve ser o prolongamento mais elaborado daquilo que as crianças gostam de fazer e fazem fora da sala de aula. Para que isso

---

<sup>52</sup> SCHMUCK, R. & SCHMUCK, P. *Group processs in the classroom*. EUA: W.C. Brown Publishers, 1992.

aconteça, é, pois, necessário que o mestre viva, pelo menos de tempos em tempos, a vida dos alunos.

Sabemos que estudiosos e pesquisadores têm defendido novas ideias para a questão da indisciplina, a exemplo de Aquino (1996;2003), Vasconcelos(2004), Parrat-Dayan (2008), entre outros. Porém, para os propósitos deste estudo, cujo foco são as ações/reflexões pedagógicas na produção e (re)escrita de textos das crianças, inicialmente, a entrada das fadas, no ambiente da sala de aula, deveria ser apenas como um “instrumento auxiliar” à professora Maria em sua reconquista do controle da classe, pois percebemos, desde as primeiras observações, que a indisciplina também estava relacionada com a atuação da professora. Indagamos então, se indisciplina era decorrente do seu método de ensino (tradicional, instrumental, repetitivo, mecânico, sem indícios de criatividade, reflexo, portanto, do racionalismo técnico) ou do próprio processo de controle do comportamento da turma, assumidos por ela (passividade, apatia, permissividade...).

É, pois, inegável que a presença da Fada dos Desejos e da Fada Azul foi, naquele momento, a “solução” para ajudar a professora a controlar a sua classe, habilidade muito importante, uma vez que, conforme Wragg (2002, p.51), “... se os alunos da classe forem desorganizados e desatentos, todas as suas outras habilidades didáticas serão neutralizadas”. Assim, todas as ações pedagógicas da professora Maria foram se (re)configurando em um contexto de transformação do processo ensino-aprendizagem, o que sinalizou para a formação das categorias que julgamos pertinentes e importantes ao estudo em foco (ver as categorias dos modos de ações/reflexões pedagógicas em eventos de língua (re)escrita de textos, em 4.2)

A proximidade das fadas e o diálogo com as crianças, tecendo uma rede de mediações pela linguagem, através de diversas dinâmicas, facilitando o trabalho da professora Maria, leva-nos ao segundo eixo de análise: o processo de *instauração de novas organizações discursivas*. Nessas construções teóricas estão implícitas as noções de *mediação do outro* e do signo e *dialogia*. A aproximação das abordagens teóricas de Vygotsky (1989;1998) e Bakhtin (2003;2004) permite uma complementariedade entre essas noções.

Em todas as atividades propostas pelas duas fadas (painel ortográfico, “A Fada dos Desejos ensina a escrita correta das palavras”, jogo “Como se escreve?”, “Loteria ortográfica”, “leitura do texto *A princesa e a ervilha*”, “leitura e reescrita de textos”, “jogo de reescrita de frases retiradas dos textos produzidos pelos alunos” etc.), está explícita a mediação do signo, especialmente da palavra, indicando relações da interação entre a criança e o texto, a criança e a professora e entre a criança e os colegas em situações de aprendizagem, deixando evidente que o desenvolvimento das funções mentais superiores dá-se em dois momentos: o primeiro, social, e o segundo, individual, pois em ambos os momentos há a utilização de recursos mediacionais: a experiência sociocultural e o signo, principalmente a linguagem e, neste trabalho, com enfoque para a (re)escrita de textos.

Ao propor atividades em grupos, ao trabalhar a produção e (re)escrita em grupo, e também ter como critério que as crianças só poderiam receber os presentes em grupo, “as fadas” estavam articuladas com as reflexões de Vygotsky que a mediação do/pelo outro possibilita a emergência de funções que a criança não domina autonomamente; pode realizar em conjunto, de forma compartilhada (VYGOTSKY, 1989). O trabalho em pares ou em pequenos grupos favorece o intercâmbio de informações, a criação ou o confronto de ideias, as iniciativas de autocorreção e de revisão, enfim a possibilidade de dialogar e interagir impulsiona a conquista da escrita, que encontra nessas condições a dimensão interlocutiva que lhe dá sentido. Vygotsky (1989) se refere à natureza mediadora do signo e das práticas socioculturais interpessoais, afirmando que “(...) o desenvolvimento do pensamento é determinado pela linguagem, ou seja, pelos instrumentos lingüísticos do pensamento e pela experiência sócio-cultural da criança” (VYGOTSKY, 1989, p. 73). Mas, para Vygotsky (1989, p.64), a apropriação dos signos e práticas não indica uma transposição direta, uma cópia dos processos interpessoais, mas uma reelaboração, uma transformação, como ele mesmo esclarece:

a) Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente. [...] b) Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal. Todas as funções do desenvolvimento da criança aparecem duas vezes: primeiro, no nível social, e depois, no nível individual; primeiro, entre pessoas (interpsicológica), e depois, no interior da criança

(intrapsicológica). [...] c) A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento. (VYGOTSKY, 1989, p.64),

Smolka(2000), em seu texto *O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais*, discute certos modos de conceber e elaborar teoricamente a questão da apropriação das práticas sociais, ancorada na concepção de mediação do signo no desenvolvimento humano e na tese formulada por Vygotsky de que as funções mentais são relações sociais internalizadas. Para ela,

[...] uma das maiores contribuições de Vygotsky foi a formulação do signo como instrumento (psicológico); tomamos a noção de mediação como um ponto de partida fundamental, mas, ao invés de revelar as similaridades entre signo e instrumento, queremos destacar e enfocar as suas distinções. De fato, como Vygotsky fez questão de apontar “para além dos aspectos similares partilhados nesses dois tipos de atividades (uso de signos, uso de instrumentos), vemos diferenças fundamentais (...) Essas atividades são tão diferentes uma da outra que a natureza dos meios utilizados não pode ser a mesma (Vygotsky 1984, p. 60,62). Se, por essa analogia, Vygotsky pode mostrar como a produção e o uso de signos podem transformar as relações (inter/intra) psicológicas, consideramos que muitos estudos recentes têm superenfaticado as similaridades entre signo e instrumento, reduzindo, portanto, a força teórica e analítica da elaboração vygotskyana. [...] (SMOLKA, 2000, p. 29)

Smolka (2000, p.34) argumenta que “[...] todas as ações humanas são, por sua natureza, inescapavelmente mediadas”. Ela opta por enfocar as *significações* das ações humanas, os *sentidos* das práticas e considera que “[...] todas as ações adquirem múltiplos significados, múltiplos sentidos, e tornam-se práticas significativas, dependendo das posições e dos modos de participação dos sujeitos nas relações” (SMOLKA, 2000, p.35). Posteriormente, ela analisa sobre alguns episódios para demonstrar que atitudes consideradas pelo pesquisador como

impróprias, como inapropriadas, de acordo com certos princípios, podem aparecer como restritivas e excludentes. E questiona: “O que os educadores não vêem? O que eles não estão sendo capazes de enxergar?” E apresenta a proposta de “não colocar o foco das análises nas ações mediadas (WERTSCH, 1990; 1998)<sup>53</sup> enquanto tais, mas na *significação* das ações no jogo das relações”. Smolka (2000, p. 36) argumenta:

A impossibilidade de traçar empiricamente o movimento de internalização/apropriação, a dificuldade de encontrar e ler indicadores, as situações que desafiam as interpretações levam-nos a refletir sobre o estatuto teórico e a força das afirmações de Vygotsky em relação à internalização das práticas sociais. E aqui, arriscamos dizer que a força dessas animações está muito mais em seu valor como um posicionamento epistemológico e ideológico do que na utilidade restrita de um construto em psicologia. Se nem sempre podemos identificar e descrever os processos psicológicos de internalização/apropriação, podemos assumi-los como um princípio, um princípio relacional.

Assim, no estudo de processos de significação não podemos dissociar as atividades cognitiva e discursiva, pois a interação entre as duas é condição para a emergência da linguagem.

Ao abordar algumas atividades desenvolvidas com a ajuda das fadas chegamos, assim, ao terceiro ponto a ser discutido: os *exercícios de operações sobre a linguagem*, os quais fizeram com que os alunos se apropriassem do maior número possível de sistemas de referência e por meio delas passaram a agir com/sobre a língua escrita.

A seguir, discutiremos algumas dessas atividades desenvolvidas com a ajuda das fadas, ou seja, apresentaremos situações em que se percebe um processo de

---

<sup>53</sup> WERTSCH, J.V. *Mind as action*. Nova York: Oxford University Press, 1998.

\_\_\_\_\_. *Vygotsky and the social formation of mind*. Cambridge, MA.: Harvard University Press, 1990.

mediação semiótica, com intenção didática – para, então, estudar as marcas linguístico-discursivas sob um enfoque bakhtiniano. Dos dados coletados e analisados, selecionamos alguns para sustentar a discussão sobre a mediação enquanto um processo essencial para a construção social do conhecimento, contribuindo, ainda, para a construção de novas representações na prática de uma pedagogia crítica.

#### *4.1.2.1 A Fada dos Desejos e a reescrita dos livrinhos sobre os animais da Amazônia*

Naquele dia, a professora organizou a classe virada para o fundo da sala de aula, em seguida, colocou, na parede, um cartaz com o desenho da Fada dos Desejos e explicou aos alunos que ela, a Fada, também havia lido os textos sobre os animais da Amazônia, produzidos por eles<sup>54</sup> e que trouxe um jogo e uma atividade para fazerem. O jogo tratava-se de um grande cartaz com o título “Loteria Ortográfica”, com palavras distribuídas em duas colunas - A e B. Uma com a forma ortográfica padrão e a outra como eles haviam registrado em seus textos (ver figura 22, a seguir).

---

<sup>54</sup> Os alunos haviam assistido, na sala de vídeo da escola, a um documentário sobre A preservação da Amazônia e, posteriormente, de volta à sala de aula, produziram, individualmente, um texto sobre o que mais gostaram. Todos os alunos focalizam os animais da Amazônia.



**FIG.25 - Cartaz “Loteria ortográfica”**  
 Fonte: Foto tirada pela autora durante a aula.

Após a leitura de cada palavra, feita pela professora, os alunos deveriam dizer qual a escrita correta em cada linha, para que a professora pudesse marcá-la no cartaz. Os alunos participaram da atividade com tanta animação que a professora Maria deu um grande sorriso de satisfação. Aos nossos olhos de pesquisadora, também observadora naquele momento, aquela tinha sido uma aula de sucesso.

O passo seguinte foi a correção ortográfica. A professora Maria entregou a cada grupo o seu texto correspondente, já digitado em forma de livro, inclusive com os desenhos feitos pelos alunos. Junto a cada texto/livrinho, cujos títulos eram: A TARTARUGA, O SAPO, O MICO-LEÃO-DOURADO, O JACARÉ, A ONÇA, A SUCURI, A ARARA, O TUCANO, havia também uma folha, enviada pela Fada dos Desejos, com as seguintes instruções: “1) Olhar o livrinho todo, com bastante atenção, ler tudo o que está escrito na capa e verificar se os nomes de vocês, da escola, da professora estão escritos corretamente; 2) Depois, cada grupo vai ler todas as páginas do seu livrinho e observar que algumas palavras estão sublinhadas. Essas palavras contêm alguns probleminhas de escrita, e cada grupo

deverá corrigi-las. Para a correção vocês vão contar com a ajuda da Fada dos Desejos, pois ela enviou a cada grupo uma folha com a escrita correta das palavras; 3) Vocês deverão passar a limpo todos as páginas, reescrevendo corretamente as palavras com bastante atenção; 4) Depois que vocês corrigirem tudo, os livros serão organizados e, enfim, o nosso trabalho sobre os Animais da Amazônia ficará completo; 5) Ah! Todos os grupos poderão conversar, porém baixo para não atrapalhar o trabalho dos outros grupos. Lembrem-se que a Fada dos Desejos observa todo mundo. Ela já nos ajudou enviando uma ‘Pauta de Correção’, agora é nossa vez de colaborar”.

Passado o primeiro momento de euforia geral, as crianças começaram a se aglomerar para verem os livrinhos com o texto produzido por elas e também os desenhos dos animais. Os grupos puseram-se a trabalhar. Levaram a sério todo o trabalho, afinal a Fada dos Desejos, já tão amiga da turma, estava ajudando-os.

A “ajuda” da Fada dos Desejos tratava-se de uma Pauta de Correção Ortográfica<sup>55</sup> que “ela” havia encaminhado a cada grupo. Nessa pauta estavam escritas, de forma correta, as palavras que apresentavam comprometimentos em termos de ortografia. Também foram corrigidos alguns problemas de ordem gramatical, relativos às concordâncias verbal e nominal, organização dos parágrafos etc. Os alunos deveriam passar a limpo as páginas do livrinho, reescrevendo corretamente as palavras, conforme orientação da Fada. Alguns grupos discutiam estratégias para sortear quem escrevia primeiro. Eles ainda sentiam dificuldades em trabalhar em grupo.

Percebemos, quando da realização dessa atividade, que a utilização da Fada dos Desejos pela professora Maria transformava e incentivava a leitura e a escrita dos alunos e ainda “ajudava-os” na localização dos erros. A fada tentava garantir que todos aprendessem. O grupo, ao refazer o texto, se dava por satisfeito com a nova versão e entregava à professora Maria, para que ela verificasse se estava tudo certo.

Nesse mesmo dia, em depoimento à pesquisadora, a professora Maria confessou que, de início, sua expectativa não era das melhores, mas que se surpreendeu, episódio 8:

---

<sup>55</sup> Essa denominação “Pauta de correção ortográfica” foi retirada da proposta citada no projeto “Capacitar”.



**Pesquisadora** – Após a atividade de reescrita que você fez, o que você estava sentindo antes de fazer a reescrita?

**Professora Maria** – Eu estava mais tranquila, mas aí eu já sentia que essa parte da reescrita, assim ia dá mais trabalho. Trabalho assim, pra eles entenderem e eu também em saber passar pra eles.

**Pesquisadora** – Você estava tensa?

**Professora Maria** – É.

**Pesquisadora** – Você achou o que, depois dessa experiência, depois de ter feito essa primeira experiência?

**Professora Maria** – Essa primeira experiência foi válida, né? Essa primeira experiência assim é válida, mas é... eu não sei... Eu fiquei muito preocupada. Achei que os meninos não prestaram muita atenção, se envolveram pouco, assim... Seria mais interessante se houvesse um envolvimento maior...

**Pesquisadora** – Qual a maior dificuldade?

**Professora Maria** – É justamente quando a gente começa a fazer os questionamentos para as crianças e tem que colocar as respostas deles, as ideias deles...

**Pesquisadora** – Arrumar os parágrafos?

**Professora Maria** – É, arrumar os parágrafos...

**Pesquisadora** – E aí Maria, o que você achou da reação deles?

**Professora Maria** – Eu ainda não sei. Assim, aquele primeiro impacto... Eu já imaginava que iria acontecer isso, inclusive eu estava até um pouco preocupada, mas eu vi que eles levaram com naturalidade, né?

**Pesquisadora** – É eles estavam bem naturais, sim.

**Professora Maria** – Num primeiro momento, a gente fica assustada, mas quando eles veem que é uma atividade como outra, que eles precisam participar, precisa falar... Aí a gente vai arrumando as ideias.

## EPISÓDIO 8

Fonte: Dados da pesquisa: Entrevista/depoimento da professora Maria após a primeira atividade de reescrita – 10.04.2007.

Após a realização desse trabalho foi feita, enfim, a edição dos livrinhos. E, depois de xerocopiados, algumas cópias foram entregues aos pais e a algumas pessoas da comunidade no momento da passeata “*Amazônia: conhecer para preservar*”, ocorrida em 10.06.2007. Em um momento desse trabalho foi registrado pela filmadora a serviço da nossa pesquisa um episódio bastante emocionante. Ao entregar um livro a uma pessoa da comunidade, um aluno diz emocionado: “Toma moço, é para o senhor ler”. Depois o menino sorri e diz, de forma bastante enfática: “*Foi eu que fiz!*” [Fui eu quem fiz!].

#### 4.1.2.2 *A Fada dos Desejos e reescrita do texto “O tucano”*

Apresentaremos, a seguir, uma atividade de reescrita de texto, por acreditarmos que, por meio da mesma, será possível esclarecer, ainda que de forma preliminar, uma das ações de mediação da Fada dos Desejos.

O texto “O tucano” (ANEXO D), escrito por quatro crianças da turma da professora Maria, foi escolhido como representativo da turma porque apresentava, de forma bastante evidente, os problemas comuns da classe em relação à produção espontânea de textos, a saber: não utilização de parágrafos, escrita apenas com frases soltas, comprometimentos do texto em relação às ideias apresentadas (coerência), necessidade de ampliação das ideias para favorecer a compreensão, ausência de elementos coesivos, repetição de palavras etc.

Para a realização da atividade elaboramos um quadro para análise das produções textuais dos alunos e destacamos: o número de parágrafos, comprometimentos em relação às ideias do texto, recursos coesivos, repetições de palavras, pontuação, erros sintáticos, morfológicos, fonéticos e também de acentuação gráfica e iniciais maiúsculas.

Vale salientar que, para a realização da atividade, a professora Maria recebeu orientações, durante os encontros pedagógicos, de como deveria proceder, passo a passo, e assim ela o fez.

No primeiro momento do trabalho a professora Maria elogiou bastante os textos produzidos pelos alunos, disse-lhes que ficou feliz em perceber que eles realmente haviam prestado atenção na leitura dos textos informativos sobre os animais. Em seguida, ela explicou que na escrita nem sempre se escreve como se fala e informou que destacou fragmentos de escrita dos textos de todos os grupos, que seriam analisados por toda a turma.

Depois ela explicou-lhes que, quando um autor escreve um texto, este necessita passar por uma “revisão” para que possa ser divulgado e impresso. A professora Maria destacou a importância da revisão linguística do texto como estratégia facilitadora da compreensão, do entendimento adequado por parte do leitor. Disse-lhes também que, se as palavras estiverem erradas, ou seja, escritas

ortograficamente incorretas, as pessoas poderão sentir dificuldade de entender o que está registrado no papel e até poderão entender outra coisa. Sendo assim, enfatizou a importância de se estar atento também ao estudo da ortografia. Os alunos participaram ativamente das discussões.

A professora falou que escolheu um texto de um dos grupos para fazer a “revisão coletiva” e que esperava que todos participassem da atividade, tirando suas dúvidas. Destacou que nesse dia, juntos, fariam a revisão do texto escolhido, mas que, em outros dias, fariam a revisão de outros, e assim sucessivamente fariam a revisão da produção de todos os grupos, porque os probleminhas que iriam ser apresentados eram comuns a todas as produções. Chamou à frente o grupo de autores e pôs, em cada criança, uma faixa intitulada: “AUTOR DO DIA”. Explicou depois que o texto deles tinha ficado bom, mas para que ficasse ainda melhor precisava organizar as frases, os parágrafos, as ideias, porque apresentavam alguns problemas em relação à compreensão, ou seja, algumas coisas que eles haviam escrito não ficaram claras para o leitor, por isso iriam ler o texto juntos. Todos seriam os leitores, para que pudessem verificar quais as dúvidas em relação ao texto. Afixou o texto O TUCANO (ampliado em folhas de papel madeira) no quadro de giz, porém sem os erros de ortografia, porque esta não era prioridade no trabalho a ser desenvolvido, naquele momento.

Assim, a professora Maria fez uma primeira leitura de todo o texto. Em seguida, fez uma segunda leitura, de forma mais lenta. À medida que ia lendo, ela ia fazendo questionamentos ao grupo (ver questões no quadro 5, abaixo):

- A) Linha 1 – Por que o tucano é famoso? Além de ter um bico grande quais são as outras características do tucano?
- B) Linha 2 – Que outra palavra podemos usar para substituir o nome “tucano”? Quem deu essa informação de que “o tucano quando faz barulho é porque está adivinhando chuva”?
- C) Linha 4 – Por que vocês gostam do tucano? Por que o tucano é bom? Além de comer frutas, o que mais o tucano gosta de comer?
- D) Linha 5 – Vamos juntar todas as coisas que o tucano gosta em um único parágrafo?
- E) Linha 8-9 – Como vocês sabem que o tucano gosta de criança? Por que o tucano é legal?
- F) Linha 10 – Como o tucano brinca com as pessoas?
- G) Linha 11 – Como fazer para não repetir o nome tucano?
- H) Linha 14 – Qual o barulho que o tucano faz?
- I) Esqueceram de colocar – Por que devemos preservar o tucano?

**Quadro 5 – QUESTÕES SOBRE O TEXTO “O TUCANO” PARA  
SEREM DISCUTIDAS COM A CLASSE**

Fonte: Elaboração das questões pela autora, com base no texto produzido pelos alunos.

As questões eram em relação ao que os alunos gostariam de dizer, mas que não ficou claro no texto (ou operações de acréscimos), quais outras palavras poderiam ser usadas para substituir nomes repetidos (ou operações de substituição), juntar todas as coisas que o tucano gosta em um único parágrafo (ou operações de deslocamento) e apagar termos repetidos (ou operações de apagamento). Agindo dessa forma a professora Maria nos remeteu à explicitação teórica de Geraldi (1996, p.143-144) ao assinalar com bastante clareza que

Estas operações e meta-operações de construção de texto mostram que a atividade de “refacção de textos” se dá por quatro grandes tipos de trabalhos sobre os recursos expressivos: a substituição, o apagamento, o deslocamento ou o acréscimo. Estes quatro tipos de meta-operações estão a indicar um caminho metodológico possível para a prática de produção de textos na escola, desde que o professor se torne leitor e co-autor dos textos de seus alunos.

Ao mesmo tempo em que a professora ia questionando, e os alunos respondendo, ela copiava o texto no quadro de giz, já com as alterações propostas

pelo grupo O TUCANO e/ou sugeridas pela classe. Após todo o processo de correção coletiva, a professora explicou que iria entregar aos outros grupos o texto que eles escreveram, com um roteiro de questões para que também respondessem, a fim de clarear o texto, como o fizeram com o texto O TUCANO.

Durante o desenvolvimento de todo o trabalho de reescrita, a professora observava atenta as ações dos alunos. Muitas vezes eles a chamavam pedindo informações. Ao término do trabalho, ela desabafou: *“Passei por um grande sufoco”*, porém compreendeu que o fato de os alunos nunca terem feito algo semelhante era responsável por toda a inquietação daquele momento.

Após a reescrita de todos os textos, foram feitos os livrinhos em duas versões. A primeira versão, com os livros em que constavam os erros de ortografia, para que os alunos os revissem e fizessem a última revisão. A outra, versão 2, foi feita a edição e, depois de xerocopiados, algumas cópias foram entregues aos pais e a outras pessoas da comunidade (ver modelos versão 1 ,ANEXO E, versão 2, ANEXO F).

#### 4.1.2.3 A Fada Azul e a reescrita do texto *“Pinóquio vira um príncipe”*

Após os alunos terem assistido ao filme *“As aventuras de Pinóquio”* (Century Home Vídeo Corporation, 2001), a professora Maria selecionou dez temas para as novas produções dos alunos. Ela os escreveu, sequencialmente, no quadro de giz: 1) Pinóquio com os bonecos no circo; 2) Pinóquio e a árvore do dinheiro; 3) Pinóquio vira um príncipe; 4) Um castigo para Pinóquio: os galhos; 5) Pinóquio ajuda as crianças que serão vendidas; 6) Pinóquio trabalha no circo com os animais; 7) Pinóquio e a sereia; 8) Pinóquio e a namorada; 9) Pinóquio ajuda uma menina doente; 10) Pinóquio vira um menino de verdade. Em seguida, organizou a classe em pequenos grupos de três componentes (apenas um grupo com quatro alunos). Depois, pediu a um representante de cada grupo que retirasse de um saquinho um número de 1 a 10. O número corresponderia ao título indicado para o grupo. Assim, cada grupo produziria um texto contando uma das aventuras de Pinóquio. A

professora também explicou-lhes que, diferentemente dos trabalhos que eles haviam feito a partir do tema “Animais da Amazônia”, dessa vez o livro seria produzido, coletivamente, por toda a classe, dividido em dez partes; cada parte corresponderia a uma das aventuras produzida por cada grupo.

Após a leitura dos textos produzidos pelos grupos, dessa vez optamos, eu e a professora Maria, por trabalharmos com a reescrita de forma sequencial, iniciando com a aventura número 1 até a décima.

A Fada Azul surgiu junto com a reescrita do texto número 1, como um “novo instrumento mediador”, conforme já esclarecido anteriormente. A cada reescrita, novas orientações eram dadas pela “fada”, a saber: organização da classe com o jogo das “Olimpíadas do estudante educado”; leitura de histórias clássicas (A Princesa e a ervilha) para se observar sua estrutura e detalhes da forma como foi escrito; comparações com os textos produzidos para se analisar as diferenças ou, com reescrita dos textos para a correção de aspectos ortográficos, ampliar as idéias neles contidas e/ou eliminar redundâncias; jogos com palavras e frases para se ressaltar as concordâncias nominal e verbal; a montagem do painel ortográfico etc.

A atividade denominada “Leitura e reescrita de texto” (ANEXO G), a ser descrita neste momento, trata-se do texto nº 03 “Pinóquio vira um príncipe”. Aconteceu em dois dias de aula, ocupando os primeiros horários, antes do recreio, após as atividades consideradas “de rotina” (oração e chamada) pela professora Maria.

No primeiro dia, conforme combinado e planejado, a professora Maria entregou uma cópia do texto “Pinóquio vira um príncipe” (como havia sido escrito pelas crianças, FIG.23,) aos alunos, individualmente. No início gerou certa confusão, visto que, por receberem uma atividade com letra manuscrita, cada grupo ficou procurando pelo “seu texto”. A professora Maria logo explicou que todos estavam recebendo o mesmo texto, o do grupo três. Depois, afixou no quadro de giz um cartaz com a escrita da primeira parte do texto.

### 3) Pinóquio vira um príncipe

1	Era uma vez uma história que chamam-se-
2	Pinóquio uma história de magia ele nasceu no
3	no luxo e ele não ligava para seu pai
4	ele corria nos corredores e corria atrás dos
5	camponeses Pinóquio um dia viu o seu
6	pai dentro de uma casa em um quarto
7	e ele ficou triste porque ele não estava
8	junto do seu pai ele estava metido no
9	lo e ele estava no corredor e o corredor andou
10	quando ele chegou no castelo ele contou em
11	uma mesa e começou a chorar ele com
12	um toqui de magia ele chegou no castelo e
13	falou para Pinóquio não fez muitas coisas
14	verdadeiras é raro seu pai Bem e o
15	noiz dele virou uma árvore aí Pinóquio foi
16	no quarto do rei e o rei viu o seu noiz e
17	falou para ele daqui o requerido chegou
18	e levou Pinóquio para fora ele andou pela
19	floresta sem saber onde ir o homem apareceu
20	e ficou comido de Pinóquio e Pinóquio falou
21	não precisa ter medo de mim porque quando
22	dei um pedaço de madeira aí o homem falou
23	ele vale uma fortuna e levou para si dele para
24	a noilha a noilha comprou o pedaço que era
25	uma árvore e o rei falou para sua filha
26	que ele contaria e ele contou a noite toda
27	de

FIG. 26 - Texto escrito pelo grupo nº 3: "Pinóquio vira um príncipe"

Fonte: Dados construídos durante a pesquisa

Em seguida, a professora pediu aos alunos que acompanhassem a leitura do enunciado da atividade da primeira questão (FIG.24). Depois propôs: "Vamos organizar novamente o texto? Essa primeira parte do texto, a que eu coloquei aqui no quadro, é para que possamos ler e organizar juntos". Em seguida, ela foi lendo devagar e quando chegou a uma das perguntas da atividade 1, (colocadas entre parênteses e em itálico no texto), ela solicitou aos alunos-autores que acrescentassem primeiro as informações que estavam faltando.

Vamos adiante e examinemos, separadamente, cada uma das atividades realizadas pela professora.

## LEITURA E REESCRITA DE TEXTO

Queridos alunos,

Vamos ler e reescrever um texto muito legal: “Pinóquio vira um príncipe”. Ele foi escrito pelas autoras: [REDACTED], depois que assistiram ao filme de Pinóquio. À medida que formos lendo também iremos ampliando algumas informações e fazendo algumas correções para que haja uma maior compreensão por parte dos leitores. Vamos lá?

1. Preencha os espaços, completando com as informações que estão faltando:

Era uma vez uma História que chama (ou chamava) Pinóquio uma história de magia (por quê?) a fada transformou ele em um príncipe. ele (quem?) Pinóquio resolveu viver no luxo e ele nem ligava para seu pai (por quê?) Porque estava rico. Ele (quem?) Pinóquio corria nos cavalos e corria atrás dos camponeses.

2. Agora nós vamos ler juntos o trecho abaixo para descobrirmos quais informações estão faltando e depois completar o trecho. Atenção também vamos corrigir a ortografia de algumas palavras, certo?

Pinóquio um dia viu o seu pai dentro de uma casa em um Quanto e ele ficou triste Porque ele não estava Juto do seu pai ele estava montado no cavalo e ele bateu no cavalo e o cavalo andou quando ele chegou no castelo ele centou em uma mesa e comessou a chora

Pinóquio um dia viu o seu pai dentro de uma casa em um quarto. Ele ficou triste porque ele não estava perto do seu pai, ele estava montado no cavalo, ele bateu no cavalo e o cavalo andou. Quando ele chegou no castelo ele sentou em uma cadeira e começou a chorar.

FIG. 27 – Atividades nºs 1 e 2 de leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”

Fonte: Dados da pesquisa obtidos em atividade de (re)escrita, em sala de aula.

A segunda atividade realizada (FIG.24) foi um exercício para descobrir as informações que estavam faltando para completar o sentido do texto, ou operações de acréscimo (GERALDI, 1997,p.144). São os sujeitos construindo sentidos a partir de pistas do texto. À medida que os alunos, produtores do texto, vão acrescentando as informações, a professora vai reescrevendo o texto no quadro de giz, ao lado do cartaz afixado.

Para Geraldi (1997,p 17),

A aprendizagem da linguagem é já um ato de reflexão sobre a linguagem: as ações lingüísticas que praticamos nas interações em que nos envolvemos demandam esta reflexão, pois *compreender* a fala do outro e *fazer-se compreender* pelo outro tem a forma de



diálogo: quando compreendemos o outro, fazemos corresponder à sua palavra uma série de palavras nossas; quando nos fazemos compreender pelos outros, sabemos que às nossas palavras eles fazem corresponder uma série de palavras suas (Bakhtin, 1977).

A proposta da atividade 3 e 4 (FIG.25) são basicamente iguais, sendo que a terceira apresenta um trecho do texto dos alunos; nela se destaca a importância da organização dos diálogos e se corrigem os aspectos da superfície do texto: ortografia, pontuação e divisão do texto em discurso direto, apresentando o “modelo” aos alunos. E a 4ª proposta possibilita que cada aluno junte-se com um colega para realizarem o trabalho.

3. O trecho abaixo possui muitas falas, muitos diálogos. Existe o modo certo de organizarmos essas falas. Eu organizei um para você ver. Vamos ler juntos?

Ela com um toqui de mágica ela chegou na castelo e falou para Pinóquio você fêis muitas coisas erradas isso é para seu próprio Bem e o nariz dele virou uma árvore.

A Fada Azul com um toque de mágica chegou no castelo e falou para Pinóquio: - Você fez muitas coisas erradas. Para se próprio bem vou lhe dar um castigo.

A Fada Azul fez o nariz de Pinóquio virar uma árvore.

4. Agora é a sua vez de organizar o trecho abaixo. Junte-se com um colega e bom trabalho.

aí Pinóquio foi no Quanto do rei e o rei vio o seu nariz e falou ispose ele daqui aí os segurassas chegou e levou Pinóquio para fora ele andou pela a floresta sem sabe aode ir o homem apareceu e ficou comedo de Pinóquio e Pinóquio falou não precisa ter medo de mim porque apenas sou um boneco de madeira

Pinóquio foi no quanto do rei.  
 E o rei viu o nariz de Pinóquio e falou:  
 - Expulsa ele daqui!  
 Os segurangos chegaram e levaram Pinóquio para fora.  
 Ele andou pela floresta sem saber aonde ir.  
 Um homem apareceu e ficou com medo de Pinóquio.  
 Pinóquio falou:  
 - Não precisa ter medo de mim porque apenas sou um boneco de madeira.

5. Agora, atenção é a última parte do texto. Nesse trecho eu irei ajudá-lo com as pontuações e você irá: ☹ ☹

- a) substituir os dois traços (//) por nova linha, com margem;
- c) corrigir a ortografia das palavras que estão grifadas.
- b) completar com as informações que estão faltando;

**FIG. 28 - Atividades nºs 3 e 4 de leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”**

Fonte: Dados da pesquisa obtidos em atividade de (re)escrita, em sala de aula.

Embora a proposta fosse para que os alunos fizessem sozinhos, a professora acompanhou-os aproximando-se de cada dupla para orientá-los novamente. Por fim, foi ao quadro e, com a turma, foi organizando todo o trecho.

Notamos nessas atividades que as formas de mediação são decisivas para o processo do conhecimento, que se consolida tanto pela atividade do sujeito (pelas estratégias e conhecimentos já construídos) quanto pela participação dos agentes mediadores (professora e colegas). Conforme Góes, in Smolka e Góes (1993, p.115),

Considerando o contexto de sala de aula, há ações *mediadas pelo professor*, que coordena os momentos de desencadeamento, elaboração e destinação do texto. Há o *interlocutor* (professor ou outra pessoa) que funciona como mediador da consideração do leitor e da análise do texto. Como agentes importantes aparecem, ainda, os *pares da criança*, que participam das atividades do texto e podem atuar como leitores, co-autores, comentadores, etc. O oferecimento de condições para que toda essa rede de mediações aconteça depende fundamentalmente da prática pedagógica implementada... (grifo nosso).

Na atividade 5, (FIG. 25 e 26) há uma preocupação com os aspectos formais do texto (organização das margens e da correção ortográfica) e também com o conteúdo do texto, ao solicitar que os alunos completassem com as informações que estão faltando. Tratava-se de uma direção produtiva para o estudo da constituição do escritor que estava em busca de compreensão sobre os diversos planos de dialogia implicados na produção escrita.

Por fim, na atividade 6 (FIG. 26), a professora Maria recorre ao antigo “ditado” de palavras, dando-lhe uma “nova roupagem”. Não são palavras escolhidas aleatoriamente, nem elencadas a partir de determinados grupos de “dificuldades ortográficas”; são palavras retiradas do próprio texto escrito pelas crianças, apontando-lhes outra opção, conforme as normas da convenção ortográfica, para que percebam as diferenças.

//aí o homem ~~pessou~~ ele vale uma fortuna e levou para veide para a railha a railha comprou pesado que era uma árvore e o rei falou para sua filha que ele cortava e ele cortou a noite toda chorando( *por quê?*). FIM

O homem ~~pessou~~, ele vale uma fortuna e levou ~~Pinóquio~~ *Pinóquio* para ~~veide~~ *veide* para a ~~railha~~ *rainha*.

A ~~filhinha~~ *filhinha* comprou ~~pesado~~ *pesado* que era uma ~~árvore~~ *árvore* e o rei falou para sua filha que ele cortava.

~~Pinóquio~~ *Pinóquio* cantou a noite toda ~~chorando~~ *chorando* porque de ~~estava~~ *estava* com ~~tristeza~~ *tristeza* do seu ~~Pai~~ *Pai*.

6. Agora chegou a hora do ditado. Marque a escrita correta das palavras que apareceram no texto.

<input type="checkbox"/> istória	<input checked="" type="checkbox"/> história	<input type="checkbox"/> féis	<input checked="" type="checkbox"/> fez
<input checked="" type="checkbox"/> corria	<input type="checkbox"/> coria	<input type="checkbox"/> eradas	<input checked="" type="checkbox"/> erradas
<input checked="" type="checkbox"/> camponeses	<input type="checkbox"/> canponeses	<input checked="" type="checkbox"/> esposa	<input type="checkbox"/> ispose
<input type="checkbox"/> vio	<input checked="" type="checkbox"/> viu	<input checked="" type="checkbox"/> seguranças	<input type="checkbox"/> segurasas
<input type="checkbox"/> juto	<input checked="" type="checkbox"/> junto	<input type="checkbox"/> pessou	<input checked="" type="checkbox"/> pensou
<input type="checkbox"/> motado	<input checked="" type="checkbox"/> montado	<input type="checkbox"/> veide	<input checked="" type="checkbox"/> vender
<input checked="" type="checkbox"/> toque	<input type="checkbox"/> toqui	<input checked="" type="checkbox"/> atrás	<input type="checkbox"/> atrais
<input type="checkbox"/> sentou	<input checked="" type="checkbox"/> sentou	<input checked="" type="checkbox"/> triste	<input type="checkbox"/> trixte

7. Faça desenhos para ilustrar o texto.



3

FIG. 29– Atividade nºs 5 e 6 de leitura e reescrita do texto: “Pinóquio vira um príncipe”

Fonte: Dados da pesquisa obtidos em atividade de (re)escrita, em sala de aula.

Durante todo o processo da reescrita houve uma preocupação com a apropriação da escrita ortográfica (atividades 2,5,6), por acreditarmos que essa aquisição não ocorre passivamente, não se constitui em armazenamento/memorização, mas requer um processo ativo de aprendizagem, conforme Moraes (2000).

Tempos depois, em uma das Sessões Reflexivas, após ter visto a filmagem da aula, a professora Maria confessou só ter percebido que alguns alunos não estavam entendendo a atividade, depois de ter assistido à filmagem (episódio 9, abaixo) o que comprova uma das vantagens da autoscopia, a construção da compreensão e análise crítica de sua prática, conforme discutido neste trabalho em 2.2.5.3.

**7. Pesquisadora** – Por que a dificuldade dos alunos, no início, em entender a atividade com o texto ‘Pinóquio vira um príncipe’?

**8. Professora Maria** – Porque acredito que eles estavam pensando que cada grupo iria receber o seu próprio texto e não o do outro... Como foi diferente o trabalho parecia que eles não estavam entendendo. Eu percebi isso durante a filmagem.

**9. Pesquisadora** – Como foi a participação dos alunos durante a atividade de reescrita?

**10. Professora Maria** – Participaram bem, com exceção de apenas alguns que não se envolvem com a atividade.

**11. Pesquisadora** – Mas em termos de turma, você acha que foi bem?

**12. Professora Maria** – Foi, sim.

**13. Pesquisadora** – Faça uma análise do interesse e da participação. Valeu a pena ter feito essa atividade?

**14. Professora Maria** – É, foi ótimo, no momento ali que eles estavam fazendo a colagem dos símbolos, você percebia assim que não havia bagunça, não havia indisciplina, né, eles estavam ali concentrados. O comportamento deles foi assim ótimo e valeu a pena.

**15. Pesquisadora** – Eles ficaram aguardando os presentes, né?

### EPISÓDIO 9

Fonte: Dados da Pesquisa – Sessão Reflexiva 2 d – 21.12.07 – Filmagem 14 – Turnos de fala: 7-15.

Na semana seguinte, os alunos ainda interessados em ganhar os presentes, participaram ativamente de todas as atividades propostas, colando cada símbolo que ganhavam, em seu lugar, com o cuidado de quem guarda uma joia de grande valor. Eles aguardavam ansiosos os momentos dos presentes.

Dias depois, já com uma série de atividades realizadas, as crianças que completaram as suas respectivas cartelas receberam os jogos e recolheram-se em um canto da sala, para brincar. A alegria, o envolvimento e a satisfação eram muito evidentes. E apenas para tentarmos visualizar um pouco o momento dessa emoção das crianças quando do recebimento dos presentes, selecionamos algumas fotos (FIG.27) por acreditamos que são representativas dessa situação, mas também cientes de que “A emocionalidade, na análise das imagens, é uma janela de compreensão da experiência vivida que ilumina a mera descrição empírica com a luz da sensibilidade”, conforme nos alerta o professor Ferreira (2006, p. 37). Ele também observa que:

As perspectivas possíveis em certas fotos e situações escolares são, assim, plenas de ambigüidades em seus significados materiais e simbólicos. De fato, inspirado numa atitude etnográfica e crítica do olhar, as fotos de fenômenos sociais cotidianos na instituição escolar se abrem não apenas para a análise semântica das imagens que se apresentam como signos culturais e mentais, mas também permitem

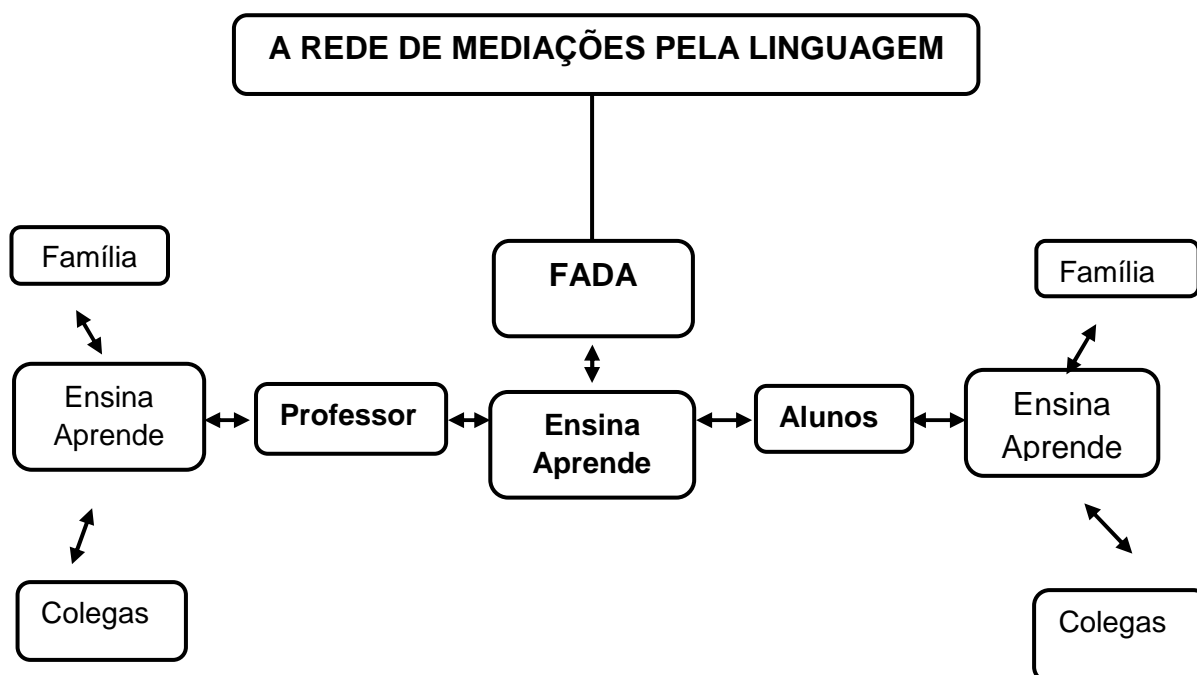
uma reconstrução de cenas da vida escolar, vividas por todos estudantes e professores. Em consequência, são cenas com as quais nos identificamos facilmente pelo sentido compartilhado de vivências comuns. (FERREIRA ,2006 p. 37).



**FIG. 30 – Fotos dos alunos ao receberem os presentes**

Fonte: Fotos tiradas pela autora, durante atividade em sala de aula

Após termos apresentado algumas atividades desenvolvidas pelas fadas, em que a professora Maria utiliza-se desse “outro imaginário”, podemos visualizar, no gráfico a seguir (FIG. 28), a instauração da rede de mediações pela linguagem.



**FIG. 31– A rede de mediações pela linguagem**

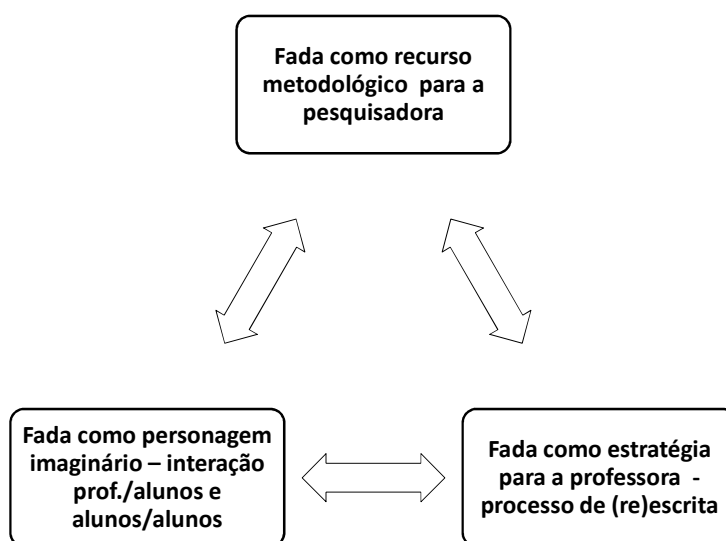
Fonte: Figura elaborada pela autora

Por meio do gráfico é possível perceber que na sala de aula da professora Maria “as fadas” se inscreveram como ferramentas das quais a professora Maria lançou mão para desencadear as intervenções mediadoras: a princípio entre professor-aluno e aluno-aluno e, posteriormente, de forma ampliada, para aluno-família, professora-colegas e professora-família. A professora relatou que passou a experiência vivenciada para as colegas e também para os filhos em casa. A construção do conhecimento se deu, portanto, de forma conjunta. O papel do outro, na aprendizagem da escrita, resultou em entendimentos em função do interlocutor e da cadeia dialógica sociohistórica, num processo dinâmico e complexo de inserção na rede comunicativa. Essa compreensão se manifesta também nos estudos de Garcez (1998, p. 60).

Mas o texto do aprendiz também está imerso numa rede de outros textos de seu próprio ambiente escolar e mantém com eles essas relações dialógicas. Todo o esforço pedagógico escolar na produção de textos deveria ser orientado na direção dessas articulações mais amplas, dessas discussões ideológicas em grande escala, com todos os recursos enunciativos que exigem. É nesse sentido que a pesquisa interdisciplinar sobre a produção escrita na escola poderá vir a trazer contribuições relevantes.

Sem dúvida, pelas/com as informações recebidas, os alunos, a partir de seus sistemas assimilatórios já construídos, reconstruíram um novo conhecimento sobre a escrita, a ponto de manifestarem verbalmente tais constatações. A professora Maria solicitou aos alunos que escrevessem livremente sobre o que mais gostaram no livro *Pinóquio*. E em seus textos eles evidenciaram a importância da divulgação para os familiares, deixando-os orgulhosos e admirados: “O que eu mais gostei do livro foi mostrar para os nossos pais o que a gente faz na escola, e que fazer o livro não é muito fácil que a gente passa por muitas fases...”; “Mais o que eu mais gostei foi de deixar minha tia orgulhosa e também fazer em grupo com os colegas e receber a medalha. Nessa hora eu até senti orgulhosa em (um) bom sentido”; “Gostei também de deixar meus pais orgulhosos, toda minha família, por isso a minha vó me deu uma bola e um (vídeo) game”; “O que eu mais gostei foi que nossos pais ficaram orgulhosos”; “O texto que nós fizemos fez muitas pessoas se admirar”.

A utilização das fadas como ferramentas nas ações/reflexões pedagógicas da professora Maria configurou, em nosso entendimento, três finalidades distintas, as quais apontam multidimensionalidades na rede de mediações pela linguagem, conforme ilustra a figura 29, abaixo.



**FIG. 32 – As fadas como ferramentas: dimensões no contexto da pesquisa**

Fonte: Figura elaborada pela autora com base nos dados construídos durante a pesquisa.

Essas dimensões possibilitaram-nos a confirmação de que, nesse contexto de investigação-ação, foram necessários mecanismos de articulações interativas para que houvesse uma (re)configuração das ações/reflexões pedagógicas da professora Maria em um contexto de transformação do processo ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos.

#### 4.2 A PROFESSORA MARIA, AS CRIANÇAS E SUAS AÇÕES REFLEXIVAS NO PROCESSO DE (RE)ESCRITA DE TEXTOS

Para fazermos a discussão sobre as ações da professora Maria, enquanto principal sujeito desta pesquisa, foram necessárias inúmeras leituras e releituras dos dados dos questionários, das entrevistas, das sessões reflexivas, das anotações no diário de campo e dos textos produzidos pelos alunos. Tudo isso com o firme propósito de compreendermos *como se configuram as ações/reflexões pedagógicas*

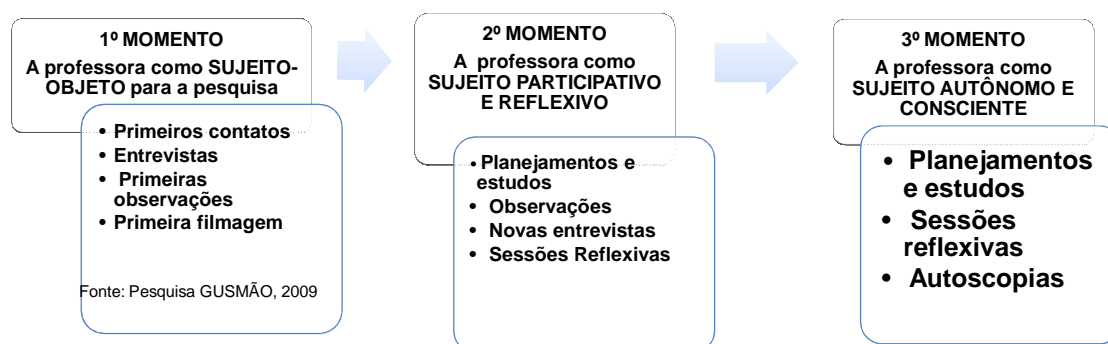


*de (re)escrita de textos, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto de transformação da práxis docente.*

Na organização dos dados procuramos detectar temas e temáticas mais frequentes a partir do arcabouço teórico em que se apoiava a pesquisa. O conjunto inicial de categorias ou tipologias foi se construindo e se modificando ao longo do estudo, “num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria” (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 43), o que resultou no foco de interesse deste trabalho.

Também as perspectivas de Szymanski, Almeida e Prandini (2004, p. 75), delineadas no contexto reflexivo dos procedimentos de análise de entrevistas, foram alertas de que a construção das categorias “depende da experiência pessoal, das teorias do seu conhecimento e das [...] crenças e valores” dos pesquisadores, por isso é certo que, a partir dos mesmos dados, outros pesquisadores poderão construir diferentes categorias. As categorias emergiram no trabalho de análise e refletem os estudos e a apropriação sobre o tema, objeto de estudo. Com base nas análises realizadas, construímos a figura 30, uma espécie de síntese, na qual é possível visualizarmos as fases pelas quais a professora Maria passou desde o momento em que aceitou participar da pesquisa (fevereiro de 2007) até o final do ano letivo, término da pesquisa de campo.

### FASES PELAS QUAIS A PROFESSORA MARIA PASSOU DURANTE A PESQUISA



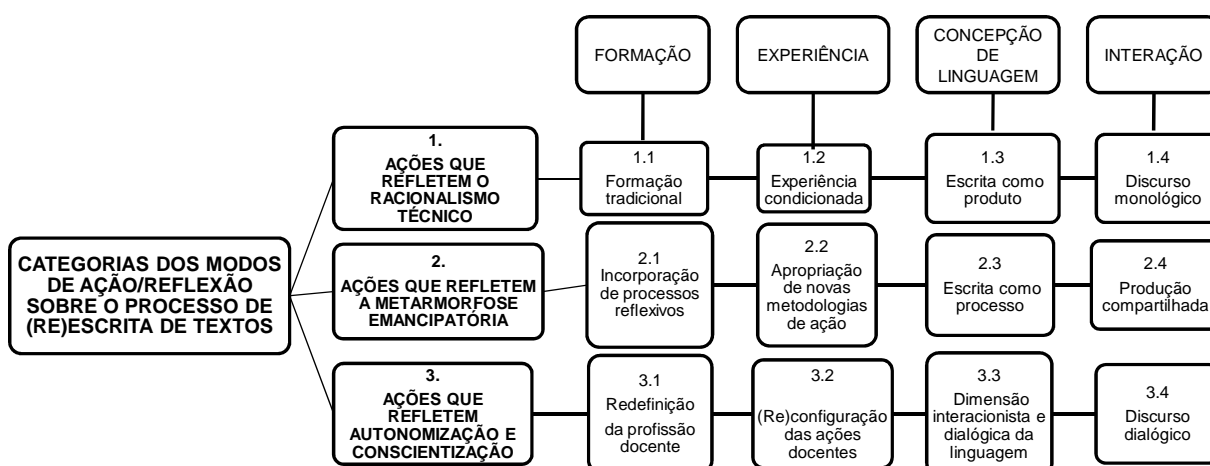
**FIG. 33 – Fases pelas quais a professora Maria passou durante a pesquisa**

Fonte: elaboração da autora a partir dos dados da pesquisa

Na figura acima, o primeiro momento, a *professora como SUJEITO-OBJETO para a pesquisa*, caracterizou-se pelos contatos iniciais com a professora, a fim de obtermos a autorização para a pesquisa e realização da entrevista, da primeira observação e filmagem. Esses momentos iniciais foram marcados por muitas expectativas e apreensões de ambas as partes, quadro perfeitamente normal em todos os momentos iniciais de uma pesquisa empírica. Já o segundo momento, A *professora como SUJEITO PARTICIPATIVO E REFLEXIVO*, foi marcado por atividades mais “ativas” quanto à participação da professora Maria nos planejamentos e estudos (SR1), nas novas entrevistas (ou depoimentos), ocorridas após as aulas, e também nas sessões reflexivas 2. No terceiro momento, A *professora como SUJEITO AUTÔNOMO E CONSCIENTE*, foi marcado por momentos em que a professora Maria assume-se como sujeito de sua prática

pedagógica e apresenta índices de reflexão crítica nos planejamentos e estudos, nas sessões reflexivas e durante as autoscopias, momentos, portanto, de avanços significativos no desenvolvimento profissional dessa educadora .

A partir desses enfoques iniciais, conseguimos categorizar as ações pedagógicas da professora Maria nos eventos de (re)escrita de textos, a saber: 1) *Ações que refletem o racionalismo técnico*; 2) *Ações que refletem uma metamorfose emancipatória* e 3) *Ações que refletem autonomização e emancipação*, conforme ilustra a figura 31 abaixo:



**FIG. 34 - Categorias dos modos de ação/reflexão sobre o processo de (re)escrita de textos**

Fonte: Figura elaborada pela autora durante etapa de análise dos dados.

Como podemos constatar, também no quadro em análise, cada categoria enfatiza, horizontalmente, os seguintes aspectos: *formação, experiência, concepção*

*de linguagem e interação*, os quais foram subcategorizados, verticalmente, em itens crescentes, conforme as ações da professora Maria.

Para uma melhor compreensão dessa categorização, passamos, em seguida, a explicitar cada categoria e suas subdivisões, apresentando eventos que as comprovam, retirados das entrevistas, dos depoimentos e das sessões reflexivas (SR1 e SR2).

#### **4.2.1 Ações que refletem o racionalismo técnico**

*Ações que refletem o racionalismo técnico* são aquelas marcadas por uma formação tradicional, uma experiência condicionada, uma concepção de linguagem positivista, com ênfase na escrita como produto e no discurso monológico, conforme ilustrou a figura 31.

A ênfase que damos a esse item é que o professor constrói e reconstrói o seu saber num processo empírico, para atender às necessidades práticas imediatas, sem uma investigação mais metódica e uma consequente sistematização desse saber. As suas ações são vistas como “fruto da experiência e da reflexão passadas que se tenha consolidado em esquemas semi-automáticos ou em rotinas” (Pérez Gómez, 1995, p. 104).

O item *formação tradicional* refere-se à postura que a professora Maria se encontrava no início da pesquisa, ou seja, uma formação arraigada, ancorada e “engessada” em práticas desvinculadas do uso social. A professora Maria, profissional obediente e cumpridora de ordens, que emanam de fora das salas de aula, representava, assim, uma mera reprodutora de ideias e práticas exteriores. Segundo seu próprio depoimento, na primeira entrevista, trabalhava ano após ano (por 15 anos seguidos!), sempre da mesma forma como havia trabalhado nos anos anteriores. A grande preocupação era “dar” o conteúdo, assim para ela a aprendizagem estaria assegurada. Algumas vezes se inquietava se questionando se os alunos estavam aprendendo ou não, mas também não fazia nada para modificar seu trabalho em sala de aula.

No episódio 10, abaixo apresentado, durante a primeira entrevista, no início da pesquisa, ela avalia o seu perfil profissional considerando-se, de forma geral, “responsável”, “preocupada”. Ela fez uma avaliação moderada do seu trabalho em sala de aula, considerando-o “bom”.

**Professora Maria** – Eu sou uma professora responsável. No caso eu acho o meu trabalho bom. Eu quero que mais pra frente ele seja excelente, mas eu, né? Considero assim... o meu trabalho bom.

**Pesquisadora** – Então, eu me lembro que você disse antes, no momento em que nós estávamos conversando que você se considera também uma professora preocupada, em que sentido você se considera essa professora “preocupada”?

**Professora Maria** – Eu considero assim, no sentido da aprendizagem com os alunos, né? Porque, tem momentos que a gente dá aula, aí quando você vai realizar aquela atividade e você fica: “Meu Deus será que o que eu falei essa criança entendeu?” Por que ela sente dificuldade na hora de resolver a atividade? Então, você fica preocupada ele está entendendo o que eu estou falando... Se está atingindo diretamente a criança?...

#### EPISÓDIO 10

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

No entanto, durante uma das sessões reflexivas, após ter assistido à videogravação de uma de suas aulas, reconhece:

**34. Pesquisadora** – [...]. Então não está resolvendo?

**35. Professora Maria** – Não.

**36. Pesquisadora** – Então é uma prática também que não está surtindo efeito.

#### EPISÓDIO 11

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2a, 01.11.2007, Filmagem 2). Turnos de fala: 34-36.

Dos depoimentos da professora Maria, nos episódios 10 e 11, é possível inferir que, embora ela acreditasse estar realizando um “bom trabalho”, somente ao perceber que sua prática não estava surtindo efeito é que se dá conta da contradição.

A *Experiência condicionada* é aquela que retrata uma prática de ações e exercícios estruturais repetitivos e rotineiros, sem indícios de criatividade e com marcas de tendência permanente à acomodação. A preocupação da professora

Maria era apenas na ênfase do *como* fazer e fazer sempre da mesma forma. Os fragmentos transcritos nos episódios 12 e 13 relatam que, antes da pesquisa e mesmo durante os primeiros meses da pesquisa, ela permanecia com a prática de exercícios com palavras e frases, acreditando estar orientando uma produção de textos. O episódio 12 relata as ações da professora, para que os alunos produzissem um texto: ela pegou uma sequência de desenhos para que os alunos tivessem a ideia do enredo do texto a ser escrito, contou a história oralmente a partir dessa sequência de figuras e, depois, pediu que escrevessem “sem olhar para o do coleguinha”. E o interessante é que os textos produzidos foram “tão iguais” que, se misturados sem os nomes dos alunos, seria difícil identificá-los (ver um dos textos em ANEXO H).

**Pesquisadora** – Quais as atividades de escrita que você realiza com eles na sala de aula?

**Professora Maria** – Eu realizo as atividades assim de interpretação de texto, no livro, atividades no caderno, produção de texto... No início, assim, como foi o ano passado com a 1ª série, a gente fazia mais assim... Eram mais frases mesmo. Depois a gente começou a trabalhar as produções de texto coletivas, um falava, o outro falava... Aí eu mesma montava assim um textinho com eles, né? A gente realiza as atividades mimeografadas, assim: ditado, ditadinho de texto, mas no final do ano... Agora assim, a gente procurava não ser aquele texto sem nexos nenhum para a vida da criança. Procurava assim um textinho que, por exemplo, falasse tipo de um animalzinho... Tipo um texto informativo... que a criança não fizesse o texto só por fazer...

**Pesquisadora** – Me conta, já que você está falando dessa questão de fazer o texto, me conta como foi a produção de texto, desse texto que você encaminhou para a pesquisa. O primeiro texto foi em julho, agosto de 2006. Você encaminhou um texto a partir de algumas figuras. Como você recebeu essa solicitação de encaminhar um texto? Como estava sua turma e como você preparou a sua turma para encaminhar esse material?

**Professora Maria** - Pois é... até então eu só estava trabalhando mais o coletivo, né?

**Pesquisadora** – Como é que é esse “trabalho coletivo”?

**Professora Maria** - Como eu havia te falado antes. Eles produziam, a classe toda, por coincidência...

**Pesquisadora** – Você escrevia, fazia oralmente e eles escreviam do quadro, eles copiavam?

**Professora Maria** – É... é... Eu fazia oralmente e eles escreviam. Uma semana ou duas semanas antes de você mandar pedir esse material, eu trabalhei o textinho individual. Não foi nem português. Foi uma atividade de ciências, que tinha a sequência, tinha 4 desenhos... então aí, antes, eu contei a historinha... Inventei a historinha porque não vinha a história no texto, na atividade. Inventei uma historinha com eles e depois pedi para que observassem, tentassem não olhar para o coleguinha... Eles produziram um textinho... E, no caso, essa atividade que eu mandei pra você, foi assim uma segunda atividade. Pode-se dizer individual, que eu fiz. O que que eu fiz com essa atividade? Eu procurei a historinha né? A

historinha que conta aí. Primeiro, eu contei pra eles a história assim dramatizando, né? contei a historinha toda. Depois dei a atividade pra eles. Pedi que observassem as gravuras, cada gravura, o que cada quadrinho estava assim representando pra eles e pedi que escrevessem, né? E assim, tentassem não olhar pelo do coleguinha...

**Pesquisadora** – Você acompanhou na sala quando eles estavam escrevendo?

**Professora Maria** – Acompanhei.

**Pesquisadora** – Você fez a leitura dos textos, depois?

**Professora Maria** – Fiz algumas leituras. Agora assim eu não interferi na escrita.

#### EPISÓDIO 12

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

**34. Professora Maria** – Ontem mesmo no livro de português deles tinha assim seis palavras... para eles fazerem um pequeno texto. Eles utilizando aquelas palavras. Ai eu sei que eles não entendiam. Pensaram que era para fazer uma frase com cada palavra, a maioria. Aí também eu deixei livre. Eu deixei fazer assim da maneira que eles entenderam, mas teve outros que não conseguiram entender o que era pra fazer.

#### EPISÓDIO 13

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1b, 30.03.2007). Turno de fala: 32.

Para nós a confirmação da professora Maria de que, em relação às atividades de produção de textos, “fazia oralmente”, e os alunos “escreviam” (episódio 12) e que a atividade que nos foi encaminhada, no segundo semestre de 2006, fase exploratória da pesquisa, foi a “segunda atividade” realizada durante esse ano letivo, permite-nos inferir que essa não era uma prática constante em suas ações com a linguagem. Tendo formação centrada numa concepção de linguagem tradicional, era natural que agisse em conformidade com as orientações condicionantes dos livros didáticos adotados, mas, ao se deparar com uma atividade que exigiu um pouco mais dos alunos (episódio 13), assumiu uma posição de “neutralidade”, deixando livre para que os alunos fizessem a atividade “da maneira que eles entendessem”.

O item *Concepções de linguagem* diz respeito à sua atuação e certezas teóricas e práticas em relação à linguagem e, especificamente, nesta pesquisa, em relação à escrita. O ensino é de forma *prescritiva*, conforme visto em 3.1.1, consistindo na mera substituição das atividades linguísticas, consideradas “erradas”, por outras, consideradas “corretas”. A *escrita como produto*, quando priorizava

atividades de cópias, de palavras e de frases, e a repetição dos mesmos tipos de exercícios, acreditava que os seus alunos, ao decorarem as lições e as atividades, estavam aprendendo. Postura dissociada do sujeito da enunciação e destituída de historicidade. Verdadeiro exercício artificial, que assinala os erros, corrigindo-os por cima e devolvendo os alunos sem oferecer-lhes possibilidade de revisão e reelaboração (vê episódio 14).

**Pesquisadora** – Como é a correção depois?

**Professora Maria** – Pois é, eu corrijo normalmente, errou, eu conserto com a caneta.

**Pesquisadora** – Em cima da escrita deles?

**Professora Maria** – É.

**Pesquisadora** – Aí devolve a eles este texto, no caderno?

**Professora Maria** – É, no caderno.

**Pesquisadora** – Você já prestou atenção se eles abrem e olham esse texto corrigido no caderno?

**Professora Maria** – Às vezes eles observam, porque quando é no caderno eles observam.

#### EPISÓDIO 14

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

Desse episódio decorre uma compreensão de que a atitude “corretiva” da professora Maria reflete uma formação tradicional, centrada no conceito de “erro” como algo insatisfatório, incompetência do aluno, fato inaceitável, o qual deve ser marcado para correção, para que a criança tome conhecimento do mesmo. As ações da professora Maria refletem um ensino prescritivo, preocupado unicamente com o domínio de regras, e representa também um *produto* de uma concepção de linguagem positivista, que, longe de favorecer a descoberta das normas linguísticas, traduz o descompromisso com a forma do “sujeito escritor”.

Por considerar sua atitude de correção como algo normal, ela simplesmente reproduz uma metodologia que perpetua uma ideologia dominante, conforme considerações de Tardelli (2002, p. 172):

E por meio desse círculo vicioso – o estudante formado sob essa metodologia [concepção redutora da língua] irá reproduzi-la como



professor futuramente – a instituição escolar garante a perpetuação de sua ideologia que, sob a égide da ideologia dominante, permite a permanência da estrutura social vigente: as classes menos favorecidas que costumam frequentar a escola pública estadual estarão sujeitas a um ensino mais voltado para a quantidade, a mecanização, a reprodução e todas as mazelas que este ensino carrega nas malhas, do que a um ensino de qualidade, que conduza o indivíduo ao exercício da cidadania.

O episódio 15 (abaixo) apresenta-nos a constatação de que a professora Maria não se preocupava com a função social da escrita. Sua postura frente à produção de seus alunos era apenas de correção sem um trabalho de divulgação dos mesmos junto aos colegas, aos familiares, à comunidade. Os alunos escreviam e mostravam seus textos apenas à professora. O estranhamento manifestado no seu enunciado: “Engraçado... eu pensava que eles mostravam...” (turno 72), acentua o seu desinteresse pela questão.

**71. Pesquisadora** – E tem uma coisa que eles disseram na hora da entrevista. Eu perguntei: “Você mostra para alguém as coisas que você escreve?” A maioria disse: “Não, só para a tia”. “E para os seus colegas?” Perguntei-lhes. “Não, porque senão eles copiam” . Aquele medo que eles têm do colega copiar o que eles fizeram. E não é bem isso, porque a escrita é para ser lida, é para ser mostrada, é para ser divulgada. Então a gente tem que tentar quebrar um pouco dessa de não mostrar e fazer ao contrário, mostrar...

**72. Professora Maria** – Engraçado... eu pensava que eles mostravam...

#### EPISÓDIO 15

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1a, 23.03.2007). Turno de fala: 71-72.

O item *interação* refere-se aos aspectos interativos na relação professor-aluno e aluno-aluno. Os eventos marcados pelas falas da professora Maria, seja no início das aulas, nas atividades de rotina ou mesmo quando explicava algum conteúdo, eventos em que ela falava o tempo todo, sem se preocupar se os alunos estavam “ouvindo” o seu dizer, denominei de *discurso monológico*. Nos momentos de indisciplina extrema, ela gritava, chamava por alguns nomes de alunos (sempre

aqueles que lideravam a indisciplina) e pedia silêncio muitas vezes, mas os alunos mantinham-se indiferentes à sua fala e às suas solicitações de silêncio.

O episódio 16 (a seguir) contempla aspectos que caracterizam o discurso monológico, pois, em momento de autoscopia, a professora Maria manifesta inquietação frente ao desinteresse dos alunos. No entanto, confessa o seu conformismo e a sua impotência, justificando o desinteresse dos alunos ao fato de já terem se “acostumado” com ela.

**17. Pesquisadora** – Aí eu coloquei uma pergunta assim para você refletir: “Quanto ao fato de os alunos fazerem outras coisas quando você está falando, como você se sente? Incomodada?”

**18. Professora Maria** – Assim, que a gente também não gosta né? De você está ali, na frente, falando, e o menino está mexendo com lápis, o menino está ali fazendo brincadeira, né? A gente procura chamar atenção, mas às vezes a gente não consegue... Eu não sei se pelo fato de já acostumarem comigo, eu não sei, pelo fato de já estar com eles há 3 anos... Aí eu não sei... fico assim... Que a gente fica incomodada fica.

#### EPISÓDIO 16

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2a, 01.11.07, filmagem 1) Turnos da fala: 16-17.

Esse fato também está presente no episódio 17 (abaixo), quando, ao refletir sobre o porquê da dificuldade em se fazer ouvir, a professora Maria confessa mais uma vez não saber responder e atribui aos alunos ou, mais especificamente, à “indisciplina” dos alunos. Reconhece que existem momentos em que suas ações (de chamar nominalmente pelos alunos ou falar – provavelmente dar aula) são inúteis, pois, para os alunos, seus interlocutores na sala de aula, sua presença torna-se “invisível”.

**15. Pesquisadora** – Por que a dificuldade em se fazer ouvir?

**16. Professora Maria** – Eu não sei nem responder. Tem momentos que eu não sei se fazem para chamar a atenção ou por causa da indisciplina mesmo. E tem hora que você está chamando, está falando e parece que você nem tá ali.

#### EPISÓDIO 17

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2d, 21.12.07, filmagem 12) Turnos da fala: 15;16.

O fato de os alunos tratarem a professora pelo cognome “tia”, inclusive ela usava-o quando se referia a si mesma (ver episódio 18, a seguir), não significava uma relação afetiva, apenas um costume da escola, desde a fundação, o qual, durante anos, permaneceu sem nenhuma reflexão de sua parte. A professora interage com seus alunos pautando-se por representações construídas na escola, sem que tenha, necessariamente, consciência delas. A tendência é de acomodação, frente ao discurso institucional.

**05. Pesquisadora** – Você usa alguns termos para provocar a atenção dos seus alunos: “Então, olha só”; “Tia Maria vai falar”... Esses termos provocam neles alguma reação?

**06. Professora Maria** – [silêncio] Assim, às vezes eu acho que não. Não sei se já estão acostumados a ouvir. E, também sai naturalmente, quando eu vejo já saiu, por isso é que eu não gosto de ficar com eles mais anos, no máximo dois<sup>56</sup>... Que, assim, às vezes a gente fala tão natural: “Olha só, gente, preste atenção aqui...” Parece que se torna mecânico, passa a não funcionar mais...

**07. Pesquisadora** – Vamos aproveitar e perguntar assim: o fato de você usar o “tia”, “tia”, “tia”... Em nenhum momento eu observei que, você diz assim: “Ó gente ‘Eu’ vou falar isso, ‘Eu’... Você não usa o “eu”. Isso é um combinado na escola ou é uma preferência sua? Eu queria que você me explicasse um pouquinho esse termo que você usa o tempo todo

**08. Professora Maria** – [sorri] Também eu acho que já é o costume mesmo.

**09. Pesquisadora** – Você já fez alguma reflexão sobre isso, o fato de você usar muito o “tia”?

**10. Professora Maria** – Não, assim... algum tempo atrás surgiu... assim, até uma questão que a professora falou...

**11. Pesquisadora** – No curso que você está fazendo?

**12. Professora Maria** – Acho que foi até aqui mesmo... [se referindo à escola] que não era para chamar de tia, porque tia não é parente. Eu acho que é o costume mesmo.

**13. Pesquisadora** – Sempre foi assim? Todas as turmas que você trabalhou, eles te chamavam de tia?

**14. Professora Maria** – Agora, de uns dois anos pra cá eu coloco no quadro “pró”, [sorri] e continuo falando tia.

**15. Pesquisadora** – Por que você coloca no quadro “pró”?

**16. Professora Maria** – Pois é. Pra ver se eles iam mudando.

**17. Pesquisadora** – E você tentou provocar essa mudança, alguma vez?

**18. Professora Maria** – Eu falei algumas vezes, agora coloca “pro”, “professora”, mas aí eles colocam lá, eles escrevem. Porque as atividades é tudo “pro”, “pro”, “pro”, mas eles continuam chamando de “tia”.

**19. Pesquisadora** – Você acha que tem alguma interferência, no relacionamento seu com os alunos? Haveria alguma diferença no fato deles chamarem você de “tia” ao invés de “professora”?

**20. Professora Maria** – Eu acho que não.

**21. Pesquisadora** – Você nunca tentou?

**22. Professora Maria** – Não. É assim, tem muita gente que acha contra: “Ah não quero esse negócio de chamar de ti”. “Deixa essa tia”... Assim, taxa muito... mas também é uma maneira carinhosa que o aluno tem para com você... Eu não sei se... Estou meio em dúvida.

<sup>56</sup> Na escola, era costume que uma mesma professora acompanhasse a turma, do 1º ao 5º ano.

**23. Pesquisadora** – Mas pelo menos agora você está em dúvida. Antes você nem dúvida tinha...

**24. Professora Maria** – Pois é.

**25. Pesquisadora** – Isso é bom, a dúvida. É nesse momento que a gente se prepara para aprender, com as dúvidas.

#### EPISÓDIO 18

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2a, 01.11.07, filmagem 2) Turnos da fala:5-25.

Cabe destacar que a prática da professora Maria para a realização de trabalhos em grupo com seus alunos era mínima. Ela parecia desconhecer a importância do trabalho em equipe para a melhoria do desempenho dos discentes. O episódio 19, abaixo, reafirma essa constatação.

**17. Pesquisadora** – [...] É... eu coloquei aqui [nas questões para reflexão] para saber com que frequência você faz os trabalhos em grupo. Você antes fazia trabalhos em grupo ou está fazendo mais agora?

**18. Professora Maria** – Estou fazendo mais agora. Na primeira série [2º ano] eu não fazia muito não. Trabalhava em grupo, mas não era constante, por exemplo, toda semana.

#### EPISÓDIO 19

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1b, 30.03.2007). Turno de fala: 17-18.

### 4.2.2 Ações que refletem a metamorfose emancipatória

Denominamos *Ações que refletem a metamorfose emancipatória* aquelas caracterizadas pela incorporação de processos reflexivos em ação ou *reflexão-na-ação*, conforme propõe Schön (2002). A professora Maria, ao ser colocada frente a uma proposta de mudança, do “novo” passa por momentos de “revolução interior”. Ghedin (2005 in PIMENTA E GHEDIN,2005, p. 147-148) explica esse movimento da seguinte forma:

Todos queremos que as coisas mudem, mas temos certo medo diante da desinstalação. Esta é uma tendência “nata” no humano, pois ele é marcado pela busca da estabilidade e da burocratização, como

tendência das instituições. A questão é como desistalar em nível cognitivo, psíquico e prático a acomodação emergente de um mecanismo inconsciente. Diante da tensão permanente entre mudança e acomodação é que se faz necessário a instauração do processo reflexivo-crítico-criativo, pois, através dele, a tensão é mantida viva e na sua vivacidade possibilita a construção de novos horizontes de ação.

Em relação ao aspecto *formação* nos momentos de *Incorporação de processos reflexivos* (em ação), a professora Maria, mesmo sentindo um “frio na barriga” (episódio 20), aceita quebrar a sua rotina e se envolve no processo investigativo, procurando melhorar o seu ensino, o seu profissionalismo.

**Pesquisadora** – Você disse que, no início, quando você foi convidada a participar da pesquisa você sentiu um “frio na barriga”. Por que isso? Por que esse receio?

**Professora Maria** – Você fica assim naquela expectativa, né? Assim, aquela expectativa. Eu até comentei com tia [nome da diretora], a diretora: “Eu vou levar pro lado positivo, eu vou pensar no lado positivo, que vai ser bom pra mim, que eu vou aprender. Eu não vou pensar assim que eu vou ficar nervosa, que eu vou errar... Eu vou pensar positivo, que vai dar tudo certo...”

#### EPISÓDIO 20

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

No episódio 21, reforço, junto à professora Maria, a temática da pesquisa, e ela confessa estar “ansiosa” e com muitas expectativas de que a experiência será boa para ela e os alunos. Exterioriza que quer aprender “para as turmas seguintes”, manifestando que realmente não acredita na mudança dos seus alunos do ano 2007. Depois confessa que também tem dificuldades com a escrita, e que esse problema foi “falta” (talvez de um trabalho mais consistente) “lá no iniciozinho”.

**Pesquisadora** – Você já disse que quis modificar, mas não se sente segura. Além da orientação do curso de Pedagogia, você já recebeu alguma orientação da Secretaria de Educação. Ou alguma coordenação pra fazer esse trabalho?

**Professora Maria** – Não, a não ser assim comentários e conversas com as colegas. Que eu também não sei se as colegas já fizeram. De falar como é, como deve ser, a gente já sentou, já discutiu, mas também não sei se a colega está certa.

**Pesquisadora** – Bem, você está sabendo que nesta pesquisa a gente vai estudar sobre a escrita. Que o enfoque são as ações pedagógicas, uma prática na reescrita de textos dos alunos. Qual a expectativa que você tem para este trabalho?

**Professora Maria** – Pois é, eu estou assim ansiosa. Quero assim aprender mais assim, para eu saber lidar melhor com os meus alunos, porque eu sempre me preocupo com a aprendizagem deles e tento assim dar o máximo. Então, estou assim naquela expectativa dessa experiência ser boa, não só para meus alunos, quanto para mim também, pra eu aprender para as turmas seguintes, né? Eu poder assim, trabalhar melhor, com mais segurança em relação a essa parte. Que essa parte de produção de texto, eu acho assim muito difícil, eu poderia usar essa palavra. Que na época que eu estudei eu não me lembro que era tão explorado, essa parte assim, não era assim, era tão assim... Eu sinto dificuldade de escrever hoje, de produzir, eu tenho dificuldade quando eu estou estudando. Então, eu acho que isso foi falta, falta... lá no iníciozinho ...

#### EPISÓDIO 21

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

O que encontramos no episódio 22 são expressões que sinalizam para a importância dos cursos de capacitação, dos novos estudos, como propiciadores das mudanças na prática da sala de aula.

**Pesquisadora** – No geral, o que você faz com os textos produzidos por eles, com o material escrito por eles? No dia-a-dia o que você faz com os textos dos alunos? Com o material escrito deles?

**Professora Maria** – Pois é, assim, a gente não trabalha assim com essa produção de texto direto, constante, digamos toda semana, mas quando a gente trabalha eu faço o possível pra ir – eu não sei se... é a maneira correta – mas assim, ele vai escrevendo... Eu faço todo o processo antes, conto a história, vejo como vai ser aplicado a produção e depois eu dou um tempo pra ver como eles vão fazer. Aí depois desse tempo, eu começo ler o que eles estão fazendo. Como eu já tenho costume, assim, de imediato, a gente só observa os erros ortográficos, mas assim depois de a gente estar tomando um curso aqui, vendo uma coisa e outra, o que eles [professores dos cursos] mais pedem pra gente tirar esse hábito de só ver os erros ortográficos ver também a criatividade da criança, principalmente, né? Também ainda estou aprendendo nessa parte...

#### EPISÓDIO 22

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

Do exposto no episódio 23 (abaixo), percebemos, na fala da professora Maria, o momento em que ocorreram as primeiras preocupações com a sua prática em sala de aula: “[...] desde o ano passado [2006]. Podemos, então, inferir dessa fala a importância dos estudos acadêmicos, pois o ano a que ela se refere marca o início do curso de Pedagogia que a professora Maria estava cursando.

**Pesquisadora** – Quando você pega um texto deles, você percebe assim qual o aluno que escreve melhor e diz assim: “Este está bom, este está ruim...”. Qual o critério que você utiliza para dizer: “Este está bom, este está ruim?”

**Professora Maria** – Na maioria das vezes a gente observa mais a ortografia, né? Eu estou cortando isso, né? Como eu já te falei antes.

**Pesquisadora** – Se você observa que tem muitos erros de ortografia, você diz que é um texto ruim?

**Professora Maria** – De início, né? Agora a gente tá observando mais a criatividade da criança né? Se teve sequência lógica, se a historinha que ele contou, se faz sentido né? Desde o ano passado que eu já estou preocupando mais com essa parte, mas parece que é uma coisa assim, quanto mais você vai estudando, vai aprendendo um pouco e tentando modificar a sua postura na sala.

### EPISÓDIO 23

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

Ao ser questionada (primeira entrevista), se havia feito algum trabalho de reescrita de texto em sala de aula, a professora Maria respondeu que “nunca havia trabalhado”, embora já tivesse ouvido falar no curso de Formação Continuada e no Pró-Letramento, os quais ela inda estava cursando. Afirmou que não se sentia segura, pois ficava meio perdida, tinha muitas dúvidas, entre elas: Como faria a seleção do texto? Quais aspectos gramaticais deveria observar? Como iria reagir com a criança cujo texto foi escolhido? E com os demais? Como seria a aula? (ver episódio 24).

**Professora Maria** – [...] Agora assim, eu nunca trabalhei com a parte da reestruturação do texto. Eu já ouvi falar, mas eu ainda não fiz.

**Pesquisadora** – Você não se sente segura?

**Professora Maria** – É, eu não me sinto segura. Eu não sei assim como eu devo fazer mesmo. Porque assim, às vezes, a pessoa fala assim: “Faz assim, assim...” Mas eu fico pensando assim na minha sala: Eu tenho que escolher: Como? Que texto? Um texto que tem muito erro? Um texto que tenha mais criatividade?... Eu fico assim meio perdida. E se



eu escolher um texto... Como é que eu vou reagir com essa criança, né? Não tenho assim ainda essa segurança .

#### EPISÓDIO 24

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 02.03.07

*A apropriação de novas metodologias de ação*, segundo momento do item experiência, é marcada pelo desejo de mudança, ainda que abafada pelas dificuldades e pelo “medo” diante do novo. A professora Maria, através das sessões reflexivas, inicia seus estudos e respectivos questionamentos sobre *o porquê* das aulas de escrita/reescrita de textos e presta bastante atenção sobre como ela deverá fazer a reescrita em sala de aula (episódio 20). Há preocupação relativa a questionar e, à disponibilidade para permitir que observássemos as suas aulas. Sob orientação, ela se sentia empenhada e fortalecida para “tentar” mudar a prática após as primeiras reflexões.

**67. Pesquisadora** – Então tá, a gente pega um [texto produzido pelos alunos] mais simples, dá as informações e deixa xerocado. Aí eles vão mexer, acrescentar... Aí você pode... seria a próxima aula, depois dessa aqui, então assim a próxima aula seria essa: de você fazer esse trabalho com o texto, né? Olhar o que cada um escreveu e de novo colocar na cartolina, com letras grandes, e vê as ideias de cada um para acrescentar, pra rever. Então depois que esse texto for escrito, coletivamente, e for organizado, o grupo passa a limpo.

**68. Professora Maria** – Oh, Cida, acontecem assim muitas mudanças?

**69. Pesquisadora** – Em que sentido?

**70. Professora Maria** – Assim de reorganizar textos.

**71. Pesquisadora** – Acontece. Um texto pequeno, assim deste tamanho, [mostro um texto pequeno] fica imenso, muitas coisas são acrescentadas. Mas assim, o que vai mudar, deixa eu te mostrar para você entender o que vai mudar no texto. Eu vou pegar outro texto para você entender como é que vai ficar [procuro o texto].

**72. Professora Maria** – Por exemplo, assim, enquanto você está procurando... O texto vai estar na cartolina, não é? Aí à medida que eles vão mudando eu vou escrevendo no quadro?

**73. Pesquisadora** – É, no quadro. Você vai reescrevendo no quadro fazendo a reescrita, o que não é para mudar permanece. É por isso que eu tenho que ter o texto nas mãos para lhe dar uma orientação mais segura [sobre as mudanças]. Vou pegar esse daqui para você entender, tá? Esse texto aqui, por exemplo, [mostro um texto]. Aqui é narração, a criança escreveu assim, “esta é narizinho”, está todo corrigido ortograficamente, “crespo, castanho, penteado, enrolado, castanho, escuro, bonito”, é o texto de Guilherme. Texto reestruturado, é o texto como vai ficar depois, assim uma possibilidade com os alunos, “Essa é narizinho” Aí você vai perguntar: O que é crespo, castanho, penteado e enrolado?

**74. Professora Maria** – Hum!!!



[Continuo lendo o texto e mostrando as mudanças].

#### EPISÓDIO 25

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1b, 30.03.07). Turnos de fala: 67-74.

No episódio 26 a professora Maria, após ter vivenciado algumas experiências de reescrita de textos, reconhece a extensão de sua nova aprendizagem, sente-se satisfeita e exterioriza a sua satisfação.

**114. Professora Maria** - Eu tô aprendendo muito, muito, muito... [sorrindo]

#### EPISÓDIO 26

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1c, 04.04.07). Turno de fala: 114.

A compreensão da *escrita como processo (concepção de linguagem)* acontece quando, de posse das primeiras produções textuais dos seus alunos, consegue “enxergar” os conhecimentos ali manifestados, e a participação da professora é de questionamento. Ela se preocupa com detalhes do planejamento, durante os encontros com a pesquisadora, como podemos notar no episódio 27.

**102. Professora Maria** – Essa parte você vai trazer para mim, né?

**103. Pesquisadora** – Sim, eu oriento você de como fazer isso aqui.

**104. Professora Maria** - Eu iria te falar assim algumas coisas... Se eu esquecer é só você me dar um toque...

**105. Pesquisadora** – É, eu posso dar, mas não vou interferir no seu trabalho.

**106. Professora Maria** – Então está bom, mas eu falo assim nessa parte do planejamento.

**107. Pesquisadora** – Eu estou planejando com você, tudo direitinho.

**108. Professora Maria** – É, mas eu estou te perguntando, porque eu quero mesmo entender tudo direitinho.

#### EPISÓDIO 27

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1ª, 23.03.07). Turnos de fala: 102-108.

A professora Maria queria mesmo entender, passo a passo, todo o trabalho de reescrita e, durante os estudos e planejamento, esforçava-se por compreender a

necessidade de uma ressignificação do processo da escrita. Nessa tentativa, algumas vezes, acabava fazendo, em sala de aula, muito mais do que o previsto para aquele dia (episódio 28).

**6. Professora Maria** – É porque tá o texto com a reescrita. Eu vou te mostrar aqui... Está aqui junto, tá misturado [os textos] os do grupo... Esse [texto] do Jacaré mesmo, a gente já percebe a diferença, porque a do Jacaré no início foi só linhas né, só frases, eles não terminaram, mas agora a gente já ver o avanço.

**7. Pesquisadora** – Você já pediu para que eles fizessem a reescrita?!!

**8. Professora Maria** – E não era pra fazer? [risos].

**9. Pesquisadora** – Porque era só pra responder as questões. Essas reescritas aqui [mostro os novos textos reescritos] já seriam em outro momento que eles iriam reescrever, olhando os erros de ortografia.

#### EPISÓDIO 28

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1d, 13.04.2007). Turnos de fala: 06-09

Após ter assistido à filmagem da aula em que trabalha, pela primeira vez, a reescrita e que chama os alunos à frente para colocar-lhes a faixa: “AUTORES DO DIA”, a professora Maria avalia os seus receios e percebe o quanto a atividade foi significativa para a classe, pois os outros também questionavam: “E o nosso, quando vai ser?”.

**7. Pesquisadora** – Qual foi a reação das crianças escolhidas como “autores do dia”? O que você pensava antes e o que você viu depois?...

**8. Professora Maria** – Eu tinha muito receio de fazer isso. Assim, a maneira de como iria chamar, dessa criança não entender, das outras crianças ficarem assim, rir: “Ah seu texto está errado”. Chamou na frente para corrigir. Entendeu? Era mais assim, eu tinha medo da maneira de como seria chamado. Entendeu? A maneira assim. Mas no momento que você me deu a orientação de como fazer, daquele jeito, é assim, a maneira certa de fazer pra eles não sentirem que seria uma solução, então já foi mais fácil. Mas eu senti assim aquele receio de chamar os alunos, “autores do dia”, à frente.

**9. Pesquisadora** – Mas eles sentiram depois?

**10. Professora Maria** – Não, eles não. Tanto é que já teve uns assim: Quando é que vai ser o nosso grupo? Quando é que vai ser o nosso grupo? Quando é que vai ser o nosso grupo?

**11. Pesquisadora** – Então eles não se importaram em usar o texto deles, da forma como estava pra todo mundo ver?

**12. Professora Maria** – Não. E os outros grupos também perceberem porque perguntaram: “E o nosso, vai ser quando”? Então eu percebi isso.

#### EPISÓDIO 29

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2b, 11.12. 2007, Filmagem 6). Turnos de fala: 7-12.

Quanto à interação, observei momentos de *Produção compartilhada*, quando a professora Maria passou a desencadear ações mais produtivas em relação à construção do conhecimento e à produção de sentidos, tanto emitindo opiniões, discordando, concordando, dialogando, seja com a pesquisadora, com seus colegas e com seus alunos, seja propiciando atividades em que os alunos pudessem participar das aulas (episódio 30) ou realizar e compartilhar, em grupo, seus textos (episódio 31).

**Professora Maria** – [...]. E teve assim uma aluna que participou assim, nota dez. Eu perguntei assim: “O que está errado nessa frase?” Ela respondia...

**Pesquisadora** – Ela descobria?

**Professora Maria** – Descobria. Ela falava: “Ó, tia, é porque a palavra está no singular, começou no plural, é porque está faltando o ‘s’”. Então, ela, assim, descobria o problema da frase rapidinho. Aí os outros, em seguida, acompanhavam, mas ela assim descobriu. E não foi assim de uma frase ou duas. Eu posso dizer que foi a maioria das frases. Com exceção daquela que tem a ênclise: “Seguiram-na”. Acho que foi esta. É claro que essa parte aí ela não...

### EPISÓDIO 30

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 30.11.07

**43. Professora Maria** – Hoje eu já percebo que quando eles estão ali fazendo a produção, eles estão de dois. Hoje mesmo tinha, não era uma produção e mandava reescrever um poeminha trocando os nomes dos animais. Aí teve umas que fizeram por eles mesmos. Não trocaram todos os nomes dos animais que estavam no poema, nem fizeram um poema, mas eu deixei. Mas teve uns que mudaram os nomes de todos os animais que estavam no poema. Chegou no final, deram um outro final e veio aqui na maior felicidade: “Tia Maria o nosso ficou legal!” Quer dizer, ela já fez com a colega, fizeram juntas, bolaram um finalzinho e vieram aqui compartilhar “Deixa eu ler!” Nem deu assim pra eu ler. Ela quem quis ler.

**44. Pesquisadora** – Pra classe toda?

**45. Professora Maria** – Não, leu pra mim. Tinha alguns que estavam terminando.. Eu achei assim sensacional essa reação dela.

**46. Pesquisadora** – Ela fez uma avaliação do próprio trabalho: “Tia Maria o meu ficou legal!”

**47. Professora Maria** – Ela mesma achou, aí leu. Ficou legal mesmo, mas assim eles também estão assim interagindo na hora das atividades. Não tem mais aquela coisa assim: “Eu vou fazer só”. Sempre estão perguntando assim: “Posso fazer em grupo?” “Posso fazer as atividades em grupo, tia Maria?” “Posso?”. Estão assim, procurando fazer atividades em grupo. E tá assim, tá bom. Quando termina pergunta assim: “Eu posso ajudar o colega?” “Eu posso ajudar quem terminou?” Tá tendo assim essa interação.

**48. Pesquisadora** – Que não existia antes?

**49. Professora Maria** – Existia, agora assim era menos. Às vezes assim quando terminava a atividade antes, eu falava assim: “Ajuda fulano”. E agora não, eles já colocam “eu posso ajudar?”... Porque desde a alfabetização eu sempre falava: o colega que já terminou vai ajudando o colega. Eu sempre falava assim com eles

**50. Pesquisadora** – Eles esperavam sempre que você mandasse.

**51. Professora Maria** – E agora já fazem espontaneamente.

### EPISÓDIO 31

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2a, 01.11.07, Filmagem2). Turnos de fala: 43-51

A mediação do outro (pesquisadora) atuando como orientadora das ações da professora foi justificativa para que ela refletisse e percebesse a importância da participação ativa dos alunos, nas atividades em sala de aula, e compreendesse que o sujeito é constituído com o outro e no contexto, sendo, ao mesmo tempo, ativo e criativo nesse processo (vê episódios 32 e 33).

**43. Pesquisadora** – Bom, outra coisa aqui... você está fazendo as atividades muito só. Fazendo atividade e entregando aos alunos, por exemplo, se era para destacar as folhas, você destacava e entregava aos alunos... Essa é uma prática na sua vida, assim, constante de professora? Você sempre faz e dá pronto ao aluno? Você não tem muito o hábito de chamar o aluno para ajudar?

**44. Professora Maria** – Eu não tinha muito o hábito não. Assim, algumas vezes eu chamava.

**45. Pesquisadora** – E por que você fazia isso? Você achava o quê?

**46. Professora Maria** – Não, eu nunca tinha assim parado para refletir sobre essa parte.

**47. Pesquisadora** – Você fazia porque você achava que tinha que ser dessa forma?

**48. Professora Maria** – É, eu fazia porque achava que devia ser assim, mas depois que a gente foi modificando a aula, você foi me orientando nas mudanças... aí. Hoje, eu percebo o quanto eles querem ser úteis na sala em relação a isso, que agora mesmo, nos últimos dias, todo dia tem uma aluna que quer ser ajudante, todo dia ... Mesmo antes de fazer o sorteio de quem é o ajudante do dia, elas querem assim serem úteis mesmo. Têm outras duas também que fica assim: “Tia, você está precisando de alguma coisa? Se precisar, você pode falar viu, tia.” Aquela assim, prestação não, aquela, aquela disponibilidade em ajudar, né?

### EPISÓDIO 32

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2a, 01.11.07, Filmagem 1). Turnos de fala: 43-48).

**62. Pesquisadora** – [...] Eu queria saber assim: Como a sua classe se comporta quando estão envolvidos com uma atividade? O que você sentiu? Você percebeu na videogravação que eles haviam se envolvido? O que você refletiu nesse momento aí?

**63. Professora Maria** – Assim, foi uma maravilha, assim, eles terem parado para realizar aquela atividade. Às vezes a gente percebia que eles ainda estavam, assim, individualistas, mesmo em grupo: “Eu participo”; “Eu vou fazer isso”. Mas como eu saía de grupo em grupo dizendo: “Vamos, vamos, é em grupo, vamos dividir as tarefas!” “Não é que um vai fazer

tudo e o outro...” Assim, para eles irem criando o hábito de grupo, como você já havia me alertado em relação a isso, à divisão das tarefas, né? Não ficar aquela coisa individual.

### EPISÓDIO 33

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2a, 01.11.07, Filmagem 2). Turnos de fala:62-63.

No episódio 32, a professora Maria declara “[...] eu nunca tinha parado para refletir sobre essa parte” (turno 45). O fato de participar de uma investigação-ação “força” a reflexão sistemática da professora Maria sobre aspectos de sua prática. Ela tem um tempo para pensar de modo sistemático, e a seleção de um foco por vez ajuda a clarificar os procedimentos que se vão adotar na resolução do problema. Sobre essa questão Alarcão (1996, p. 118) assim se posiciona:

A investigação-ação assume um papel importante na formação de professores, dado que os professores que recorrem a esta metodologia fazem mais perguntas acerca do ensino e do modo como poderiam fazer diferentemente e podem ajudar para compreender os resultados das suas aulas e informação acerca de como tomar decisões sobre o ensino. Em resumo, eles avaliam as suas concepções sobre o ensino-aprendizagem em geral. Uma supervisão onde a investigação-ação está presente permite ao formando a reconstrução de saberes anteriores, possibilitando-lhe um questionamento e reflexão contínuos sobre a prática de um modo mais articulado. (ALARCÃO, 1996, p. 118)

No entanto, muitas vezes, a professora Maria encontrava dificuldades em efetivar a ruptura com o modelo tradicional, retornando a ele cada vez que o “novo” lhe trazia insegurança. Percebemos então que a postura tradicional lançou raízes profundas em sua formação e, mesmo tomando consciência, desvencilhar-se do que lhe parecia “mais fácil” era muito difícil. A contradição, então, se instalava no seu interior e, conseqüentemente, no seu discurso. Tardelli (2002, p.172), a partir de uma citação de Bourdieu e Passerom (1975, p. 206) na qual os autores explicitam o fato do trabalho pedagógico produzir, em série, uma ação prolongada de transformação, devido ao poder que a instituição escolar tem de selecionar e formar os alunos, futuros agentes reprodutores desse saber, argumenta que: “[...] se a

professora, sujeito da pesquisa, é *causa* de um ensino lastreado numa concepção redutora da língua, é porque, preliminarmente, ela é *produto* desse envio”.

No episódio 34 percebem-se as primeiras dificuldades na realização da atividade de reescrita de textos. No entanto, a empolgação das crianças com o resultado do trabalho deixa a professora Maria bastante satisfeita.

**Pesquisadora** – Primeiro, Maria, você desse um depoimento geral com relação à realização do trabalho. É pra você ficar bem à vontade e falar o que você quiser falar sobre a realização deste trabalho.

**Professora Maria** – É, no início quando a gente começou a fazer, no início da reescrita propriamente dita, eu, assim, achei difícil, porque eu queria um envolvimento maior da turma e, naquele momento, eu não consegui. Eu não sei se foi porque demorou muito tempo, eu não sei porque as perguntas que eu fazia eles não conseguiam se envolver. Assim, achei que precisava... Eu não sei se foi falha minha, falha da classe ou falha dos dois... Eu achei que precisava um pouquinho mais assim, um envolvimento maior naquele momento, né? Foi tanto que eles começaram a conversar e ficaram um pouquinho dispersos. Mas assim, depois, a gente analisando o textinho depois que ficou pronto, eu gostei.

**Pesquisadora** – Você acha que valeu a pena?

**Professora Maria** – Valeu a pena.

**Pesquisadora** – Naquele primeiro momento você ficou meio tensa, questionando: Será que vai dar certo?! Ficou bastante tensa.

**Professora Maria** – A primeira reescrita mesmo, a gente fez o coletivo e quando a gente partiu para o grupo, que foi para explicar, grupo por grupo, que os meninos começaram assim com medo, assim achando difícil, que não iam conseguir. Aí eu falei: “Meu Deus, será que vai dar certo” Né? No primeiro momento, muito difícil.

**Pesquisadora** – Você não acha assim que o fato deles nunca terem feito trabalho dessa natureza?

**Professora Maria** – Também. Eles nunca haviam feito e eu também não. Então eu tava orientando uma coisa que não tinha muita segurança e agora assim a partir da terceira reescrita que a gente trabalhou nos três dias, né? Assim com a reescrita a partir da terceira vez, a segunda até que eles entenderam o que eles iriam fazer, aí o trabalho fluiu assim melhor. Mais no primeiro dia eu fiquei assim muito... [sorri]

**Pesquisadora** – Sentiu uma certa dificuldade?

**Professora Maria** – Senti uma certa dificuldade. Mais assim, depois do livrinho pronto mostrei para eles. Fiz a leitura, na sala, de todos os livrinhos. Eles empolgaram, queriam ouvir as histórias dos colegas, eles empolgaram bastante né. Perguntei se tinham gostado do que eles tinham feito. Falaram que tinha gostado. Quer dizer então foi uma coisa assim... Foi ótima! Eu gostei assim demais, né? De ter realizado esse trabalho.

#### EPISÓDIO 34

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 10.05.07

Lembremos que o depoimento dessa entrevista ocorreu logo após a realização da primeira reescrita. A Fada dos Desejos ainda não havia aparecido e mesmo com todas as orientações que havíamos dado à professora Maria de como

proceder em relação à indisciplina com os alunos, ela ainda não conseguia obter a participação efetiva deles, por isso o “sacrifício” na realização da atividade. Esse episódio nos permite dizer que a incursão pelo novo não se faz sem conflitos, sem “sacrifícios”, conforme ficou indicado no discurso da professora Maria (episódio 34, acima).

#### 4.2.3 Ações que refletem a autonomização e conscientização

As ações que refletem *autonomização e conscientização* (o ponto de chegada) repercutem os objetivos terminais da pesquisa. É uma categoria marcada por discussão, autocrítica e propostas de reconstrução das ações.

A professora Maria torna-se mais ativa, crítica e autônoma. Na busca da construção e reconstrução, questiona a sua prática. A análise ocorre *a posteriori* de sua ação, ajudando-a a compreender as dificuldades, a descobrir soluções e orientar futuras ações. Esse momento pode ser visto como um processo de *redefinição da profissão docente*, de *(re)configuração das ações*, com o processo ensino-aprendizagem voltado para a *dimensão interacionista* e do *discurso dialógico*.

Depois de um tempo de *sessões reflexivas*, a professora Maria expressou aspectos significativos sobre a sua conscientização das teorias pessoais que informam as suas ações e reforçam a sua autonomia. Conseguiu pensar, questionar, refletir sobre as questões práticas do cotidiano escolar, agindo sobre elas (as questões). Sabia responder os motivos de suas ações e encontrava, enfim, a “coragem” para mudar. Há uma retomada da “categoria práxis” como fundamento da formação e da ação transformadora no plano histórico-social. Ela constrói uma nova identidade docente e se constitui como sujeito autônomo que pode suscitar mudanças no contexto educacional (ALARCÃO, 1996).

No episódio 35, apresentado abaixo, destacamos um momento em que se evidencia a consciência práxis da professora Maria, ao enfatizar: “... estou aprendendo cada vez mais ser um professor reflexivo...”. Esse trecho ilustra significativamente que o seu agir é orientado por teoria, e que ela tem consciência disso.



**Professora Maria** – Nós estamos, na medida do possível fazendo isso. Eu sempre gostei de realizar um trabalho e está assim me questionando: Deu certo? Dessa maneira deu certo? Dessa maneira não deu certo, o que devo mudar? Eu procuro fazer neste sentido e estou aprendendo cada vez mais ser um professor reflexivo, nesse sentido de não voltar os olhos somente pra ortografia, quando a gente vê uma produção de texto... Que o maior erro da gente é isto, eu falo assim ‘a gente’ no sentido professores, de nós professores [...]

### EPISÓDIO 35

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 10.05.07

O episódio 36 mostra que a professora Maria ficou feliz quando percebeu, através dos resultados e avanços dos alunos, que a aprendizagem deles ultrapassava as suas expectativas. Os alunos queriam escrever mais e mais, pois lhes foi dada a palavra e um interlocutor real, reafirmando a relação interlocutiva, discutida por Geraldi (1997).

**Pesquisadora** – O que você acha que os alunos aprenderam, pra você falar assim: “Meus alunos a partir desse trabalho?”

**Professora Maria** – Eu fiquei super feliz com este trabalho, principalmente nessa semana, que eu fiquei assim... Nessa semana a gente trabalhou sobre o dia das mães, está se aproximando. Então, não foi assim um trabalho de reescrita, mas foi assim bem resumido que a gente fez. Mas, eu fiquei muito feliz, na quarta-feira. Eu dei um roteiro de produção de texto para eles falarem das mães: o nome da mãe, a idade, a cor do cabelo, um roteirozinho bem simples...

**Pesquisadora** – Certo, um direcionamento.

**Professora Maria** – É. Pedir para eles responderem as perguntas sobre as mães deles. A partir desse textinho, destas respostas, eles montariam um textinho. Pedi para que eles fizessem na sala. Como não deu tempo eu pedi para que eles levassem para casa, terminassem em casa. Disse: “amanhã tia Maria quer ver o que vocês fizeram”. Aí, no dia seguinte, eu peguei uma folha para eles passarem o textinho a limpo. Eu fiquei tão feliz, porque eles não responderam só o roteiro que eu dei, eles acrescentaram mais. E não havia assim tanto erro na ortografia.

**Pesquisadora** – Você percebeu assim que eles tiveram uma preocupação maior com a escrita?

**Professora Maria** – Eu percebi assim que eles tiveram aquela preocupação com o parágrafo. Não assim com vários parágrafos, mais assim o primeiro parágrafo, eles conseguiram fazer aquele afastamento. O texto tinha a mensagem principal, eu gostei demais. Fiquei muito feliz.

**Pesquisadora** – Você percebeu o resultado?

**Professora Maria** – Percebi o resultado.

**Pesquisadora** – Você achou que houve um avanço?

**Professora Maria** – Achei que houve um avanço ótimo. Eu até mostrei para uma colega. Ela gostou assim demais. E, hoje, eu entreguei para eles. Falei que tinha gostado muito, para eles pegarem, dobrarem e entregarem para a mamãe, que era um presente para a mamãe. Assim ficou legal mesmo, o pouquinho que eles fizeram foi assim... Teve alguns que fizeram a folha todinha, eu gostei demais.

### EPISÓDIO 36

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 10.05.07



Transcrevemos o episódio a seguir (número 37) para sublinharmos mais alguns aspectos que reforçam a *redefinição da profissão docente*. Ao ser questionada, em uma das últimas sessões reflexivas, se ela pensava em incorporar a prática da reescrita, a professora Maria responde afirmativamente, tece algumas considerações em relação às etapas dos planejamentos, demonstra incertezas se realizaria o trabalho com a turma no processo inicial de alfabetização, mas reafirma que para a sua turma (3º ano do ensino fundamental), “veio na hora certa”.

**44. Pesquisadora** – Já pensou em trabalhar assim, futuramente, em sua prática?

**45. Professora Maria** – É assim, porque a gente ainda não definiu as séries que vai trabalhar, mas eu pretendo assim tentar realizar esse trabalho no ano que vem. Não sei se fazendo os livros, ou com textos para eles produzirem individualmente. É algo que eu estou pensando.

**46. Pesquisadora** – É algo que você não pensava antes?

**47. Professora Maria** – Não, porque eu não tinha essa experiência.

**48. Pesquisadora** – Agora, você pode dizer assim: Eu já tenho essa experiência e posso aplicar em sala de aula.

**49. Professora Maria** – Posso. Eu não diria que eu iria aplicar com todas as etapas que você me orientou. Todas, todas, todas assim. Eu acredito que sozinha eu não teria condição.

**50. Pesquisadora** – Mesmo se fosse de novo o 3º ano?

**51. Professora Maria** – Se fosse o 3º ano poderia ser, mas assim com todas as etapas, com todos os planos, eu acredito... Assim, se eu falasse: “Vou fazer” e tomasse esse propósito, faria, mas assim com séries menores eu não sei se eu trabalharia assim todas as etapas.

**52. Pesquisadora** – As séries menores que você fala são quais?

**53. Professora Maria** – Alfabetização. Porque eles estão iniciando e eu não sei como eu agiria.

**54. Pesquisadora** – Você acha que esse trabalho que foi feito, o ideal seria na série que você estava ensinando?

**55. Professora Maria** – Acho assim que veio na hora certa. Porque quando você pediu os textos, e eles estavam no primeiro ano eu fiquei assim receosa, porque eu havia trabalhado com eles só assim a produção coletiva e estava iniciando a produção individual, foi até no segundo semestre de 2006. Eu fiquei assim com muito medo, mas eu falei assim: ela mandou pedir e eu vou mandar, como eu estou fazendo, se estiver certo, ótimo, se estiver errado ela vai me ajudar. Então assim, deu certo. Você viu que o que eles estavam fazendo, servia pra você começar o trabalho... E esse trabalho, assim no terceiro ano, eu achei que fluiu assim ótimo. Os meninos agora no final do ano, têm uns alunos aqui que estão joia mesmo, que desenvolveram assim bastante. [...]

#### EPISÓDIO 37

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2b, 11.12. 2007, Filmagem 6). Turnos de fala: 44-55.

A *(Re)configuração das ações docentes* ocorre quando Maria alcança uma forma de compreensão (consciência teórica) de sua ação, torna-se uma profissional comprometida, mais conscientizada sobre a importância das ações de (re)escrita de textos e chega a planejar e realizar sozinha atividades produtivas e consegue avaliar a aprendizagem dos seus alunos (episódios 38 e 39).

**18. Pesquisadora** – Durante a reescrita dos textos (completando as informações) como os alunos se comportaram? Houve aprendizagem?

**19. Professora Maria** – Alguns realizaram as atividades e acharam difíceis, no início, né? Porém, outros se envolveram e houve a aprendizagem. Eu acredito assim que houve aprendizagem, porque desde que eles mudaram o comportamento, a preocupação: “Ó tia, isso aqui está certo? É assim?” Então, está acontecendo a aprendizagem.

#### EPISÓDIO 38

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2c, 14.12.07, Filmagem 8). Turnos de fala: 18-19.

**2. Professora Maria** – Na quarta-feira eu coloquei grupos, né e sai de grupo em grupo explicando as questões, né? Eu li o texto deles, o que eles haviam feito, né. Saí lendo questão por questão, e fui explicando como eles iriam fazer. Achei assim que foi bem cansativo, porque eu tive que ir de grupo em grupo passar a ideia toda, pra eles e às vezes assim, no caso, assim, eu precisava até de mais tempo. Agora, por outro lado, a gente vê que seria mais com o coletivo junto. Ficaria difícil, eu acho que ficaria difícil de qualquer maneira. Mas eu consegui ir de grupo em grupo. Li os textos individual e expliquei questão por questão e eles começaram a fazer, né, essa atividade. Quando foi hoje eu dei a continuidade.

**3. Pesquisadora** – Ontem você não trabalhou essa atividade não foi? Mais na sexta-feira você trabalhou...

**4. Professora Maria** – Dei continuidade, de novo, dividi em grupo, né? Aí eles já sabiam o que iriam fazer, eles terminaram de responder as questões, e já começaram a passar a limpo o texto, né. Já começaram a passar a limpo.

**5. Pesquisadora** – Mais está tudo misturado aqui, né?

**6. Professora Maria** – É porque tá o texto com a reescrita. Eu vou te mostrar aqui... Está aqui junto, tá misturado [os textos] todo junto do grupo... Esse [texto] do JACARÉ mesmo, a gente já percebe a diferença, porque a do JACARÉ, no início, foi só linhas né, é só frases, eles não terminaram, mais a gente já vê o avanço.

#### EPISÓDIO 39

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 1d, 13.04.07). Turnos de fala: 2-6.

As novas experiências, resultantes das formas de ação, de estratégias e conhecimentos dominadas pela professora Maria e de ocorrências no contexto da sala de aula, foram internalizadas no plano intra-subjetivo (VYGOTSKY, 1989;1998) e ela se sentiu fortalecida até para divulgar as novas ações para os colegas professores (episódio 40).

**Pesquisadora** – Você já escutou o depoimento de outros professores...

**Professora Maria** – De outros colegas. Inclusive essa semana mesmo, a gente estava apresentando um plano de aula na faculdade e a gente falou sobre o texto, e eu perguntei para os colegas por que que a gente olhava... qual era a primeira coisa que a gente olhava quando pegava uma produção de texto dos colegas? Aí assim houve aquele silêncio... depois elas falaram: “É a parte ortográfica”. A maioria é assim, a maioria, a maioria. E assim é um erro que a gente comete.

**Pesquisadora** – Mas aí, você falou alguma coisa com elas? Você passou alguma coisa para elas? Você falou alguma coisa desse trabalho?

**Professora Maria** – Não. Aí eu falei, como já tinha sido divulgado [a pesquisa]. [Sorri] Eu falei do trabalho que havia feito na minha sala. As pessoas ficaram encantadas.

**Pesquisadora** – Então você já está fazendo a propaganda!

**Professora Maria** – Tô fazendo a propaganda, sim! Levei os livros [dos animais da Amazônia] e mostrei [sorri]. Ficaram assim impressionadas: “Teus alunos!!! Que série??? Segunda série que fez isso???” Quer dizer ficou assim? Perguntaram. As colegas gostaram bastante, e a professora também gostou. Aí eu falei que se quisessem saber eu passava um pouco... Expliquei assim que o erro nosso, de professores é de pegar o texto do aluno e só ver a parte ortográfica primeiramente, depois é que corrige [...].

#### EPISÓDIO 40

Fonte: Dados da pesquisa – Entrevista 10.05.07

Quanto à concepção de linguagem há predominância de uma *dimensão interacionista e dialógica da linguagem*, em que a língua e o sujeito, inseridos numa dimensão histórica, se constituem em interação. A professora Maria passa a assumir um “novo papel” frente à linguagem escrita, tendo uma atenção especial para o dizer do texto do aluno e atribui um significado mais ativo ao leitor. Passa a considerar a língua como algo dinâmico e o texto como o verdadeiro “conteúdo de ensino” (GERALDI, 1997). Vejamos o episódio 41:

- 1. Pesquisadora** – Por que é importante que os alunos aprendam sobre as funções da escrita?
- 2. Professora Maria** – Para os mesmos saberem da importância que a escrita exerce em nossa vida e não está só na escola e sim no dia-a-dia. Que, como você mesma falou no início da primeira etapa, durante as entrevistas parecia que o que escrevia era só na escola, para a professora ver. E com esse trabalho que foi realizado, assim pra eles entenderem que a escrita está em tudo, em todos os lugares, a qualquer momento, né?
- 3. Pesquisadora** – E que ela não é só para a professora. Que ela é para o povo, para os pais, a comunidade. Isso eu acho que isso eles entenderam bem no final por causa da própria divulgação do material. Acho que isso foi um ganho importante na pesquisa, essa parte aí das funções.
- 4. Professora Maria** – D\_\_\_ [diz o nome do aluno] mesmo, no dia do lançamento dos livrinhos ele estava no hospital e disse assim: “Oh mãe, mas logo hoje!”. Fiquei com pena, porque ele estava ansioso para participar [da festa dos autores no final da pesquisa].
- 5. Pesquisadora** – A reescrita por parágrafos com atividades diferenciadas favoreceu ou dificultou?
- 6. Professora Maria** – Favoreceu bastante.
- 7. Pesquisadora** – Porque antes a gente estava trabalhando com o texto grande, enorme. Depois a gente foi dividindo por parágrafos, um de cada vez. Mesmo assim observei através da filmagem que só essa atividade da folha um foi em uma hora. Só essa página. Pra eles uma página de reescrita é o bastante. Aqui, a gente aumentou muito porque tinha que fechar os textos.
- 8. Professora Maria** – É, foi tanto que o restante realizei em mais duas aulas.
- 9. Pesquisadora** – Embora nas últimas você conseguiu avançar um pouco mais.
- 10. Professora Maria** – É. Eu também não quis esticar muito com a atividade. Em um dia fiz uma parte no outro fiz o restante.

#### EPISÓDIO 41

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2d, 21.12.07, Filmagem 18). Turnos de fala: 1-9.

Tentando extrair alguns elementos analíticos dos turnos de fala da professora Maria, percebemos o quanto ela se sente mais segura sobre as funções da escrita e também consegue incorporar, em seu discurso, a importância que a escrita exerce no dia-a-dia. Percebe também o quanto as atividades de (re)escrita foram significativas para seus alunos (turno 4).

Os eventos 41(anterior) e 42 (a seguir) também indicam o aperfeiçoamento do processo reflexivo pela professora Maria, no decorrer das sessões reflexivas.

- 27. Pesquisadora** – Por que é importante a leitura do texto depois de reescrevê-lo?
- 28. Professora Maria** – Para os alunos compreenderem como é que estavam antes e como ficou depois da reescrita. Que eles percebam... Quando a gente está fazendo a reescrita lá, eles já estão falando assim: “Ô tia, tal palavra está assim, tira essa...” E, depois pra eles entenderem como ficou o texto, como foi ampliado com as ideias deles.

#### EPISÓDIO 42

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2d, 21.12.07, Filmagem 17). Turnos de fala: 27-28.

*Discurso dialógico* refere-se às ações pedagógicas da professora em situações concretas de interação (professor-alunos, aluno-aluno, aluno-família) e também em relação aos textos dos alunos. Há uma atenção especial para o papel do locutor e interlocutor na construção do discurso, particularmente, o escrito, nosso foco de interesse. A visão da função mediadora da professora Maria adquire nova significação ao colocar-se como leitor crítico e exigente do texto do aluno. Sua ação interlocutiva contribui, significativamente, para a melhoria das produções textuais dos alunos, analisando, discutindo, avaliando e intervindo através das correções.

A compreensão do papel da interação, do outro na divisão de tarefas no grupo é sinal de que aos poucos a professora Maria foi superando a prática habitual e foi se sentindo mais confiante. Trata-se, portanto, de indícios de transformação, de fortalecimento da “nova” identidade profissional, de interlocução efetiva (vê episódio 43).

**28. Pesquisadora** – O fato de os alunos estarem em grupo realizando a escrita do texto favoreceu em quê?

**29. Professora Maria** – Aprender trabalhar em grupo e dividir tarefas. Porque, no início, eles eram assim: “Agora é a minha parte”; “Esse é meu, eu vou fazer essa pergunta”... E já agora, nessa última etapa, eles compreenderam que um poderia fazer pelo grupo, um poderia falar pelo grupo. Então eles já começaram a compreender isso.

#### EPISÓDIO 43

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2b, 14.12. 2007, Filmagem 4). Turnos de fala: 28-29.

Com os episódios 44 e 45 é possível demonstrar a importância da formação do professor, como profissional consciente do seu papel de mediador e autônomo de suas práticas pedagógicas em suas intervenções, de forma significativa, no processo ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos.

**14. Pesquisadora** – Por que é importante fazer a reescrita de textos?

**15. Professora Maria** – É importante porque os alunos conseguem melhorar a escrita, ampliam as ideias e aprendem a escrever.

**16. Pesquisadora** – Por que é importante o uso do painel ortográfico? Você percebeu que, no decorrer das outras aulas, os alunos estavam olhando, estavam tendo atenção?

**17. Professora Maria** – Tava. Teve um dia, na hora do recreio, eu estava assim, corrigindo as atividades, aí entrou um menino de outra sala, uma aluna estava mostrando as palavras pra ele dizendo: “Essas são as palavras que a gente errou no nosso texto e que estão certas

agora”? Passando pra um outro aluno de outra sala... Aquilo eu achei assim interessante então está ficando, eles estão preocupados. Eu fiquei assim sentada, não comentei nada. Só escutando o que eles estavam falando.

#### EPISÓDIO 44

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2d, 21.12.07, Filmagem 17). Turnos de fala: 14-17.

- 1. Pesquisadora** – Faça uma avaliação do trabalho individual de reescrita do texto anterior (coletivamente com a classe) e agora em grupos. Como foi a participação dos alunos?
- 2. Professora Maria** – Gostei muito dessa atividade realizada com meus alunos... Porque eu pensei que não daria tempo para terminar em uma aula e deu, né? E alguns alunos participaram ativamente. Na filmagem que a gente vê assim eles pensando, escrevendo, refletindo e o outro falando, dando opinião, eu achei assim legal.
- 3. Pesquisadora** – Foi um momento bonito da filmagem. Os alunos participando mesmo.
- 4. Professora Maria** – Foi uma das filmagens que eu mais gostei, porque você viu que teve rendimento. Assim, não é que as outras não tiveram, mas assim parecia assim que eles adivinharam “É a última vamos caprichar”.... Eu achei legal!

#### EPISÓDIO 45

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2d, 21.12.07, Filmagem 20 ). Turnos da fala: 1-4.

E correlacionando as reflexões da professora Maria em momentos distintos, desde os primeiros encontros, observamos uma evolução progressiva, grande avanço qualitativo. Porém, não podemos esquecer que a professora Maria não se constituiu como professor reflexivo sozinho, mas em interação (pesquisadora, colegas, alunos, outras pessoas). Conforme Contreras (2002), a reflexão é um processo coletivo.

Ao avaliarmos todo o trabalho realizado, a professora Maria reconhece a importância da intervenção, do contar com os colegas, da superação do “friozinho na barriga” e também do quanto todo o trabalho realizado “foi ótimo” para o seu crescimento profissional, episódio 46.

- 13. Pesquisadora** – Ok, Maria, eu queria que você fizesse uma avaliação geral da atividade. Valeu a pena? O “friozinho” na barriga, passou? Você agora tem coragem de desenvolver essas atividades novamente?...
- 14. Professora Maria** – Foi um trabalho que eu gostei muito Cida. Gostei bastante mesmo. Todas as orientações que você deu... Foram assim ótimas. Eu sempre comentava com meus colegas: “Eu vou querer isso pro meu crescimento profissional” Então foi ótima, eu

gostei... Os meninos cresceram e aprenderam. A participação deles, as atividades foram muito boas. Eu não sei se eu tenho capacidade de desenvolver essas atividades, com todas essas etapas como foi feito aqui com você, assim parte por parte. Eu não sei se eu sozinha tenho essa capacidade, mas foi um trabalho que eu pretendo fazer. A parte da reescrita eu gostei muito... No início, a gente fica com um friozinho na barriga mesmo, mas vai superando aos poucos. Assim, em nenhum momento eu tive vergonha de estar sendo filmada, de você estar observando. Eu me disponibilizei a fazer esse trabalho então pra ver a realidade dos meus alunos. Então foi assim. Foi ótimo pro meu crescimento. Ótimo mesmo.

**15. Pesquisadora** – Se não houvesse esse trabalho de reescrita, esse trabalho todo, você algum dia teria coragem de realizar.?

**16. Professora Maria** – Eu acredito que vá fazer parte da minha vida profissional. Eu deixei todos os passos, guardadinhos. No momento que você não estava na sala, eu fiz a produção com eles, eu fiquei contente com a produção deles. Valeu a pena!

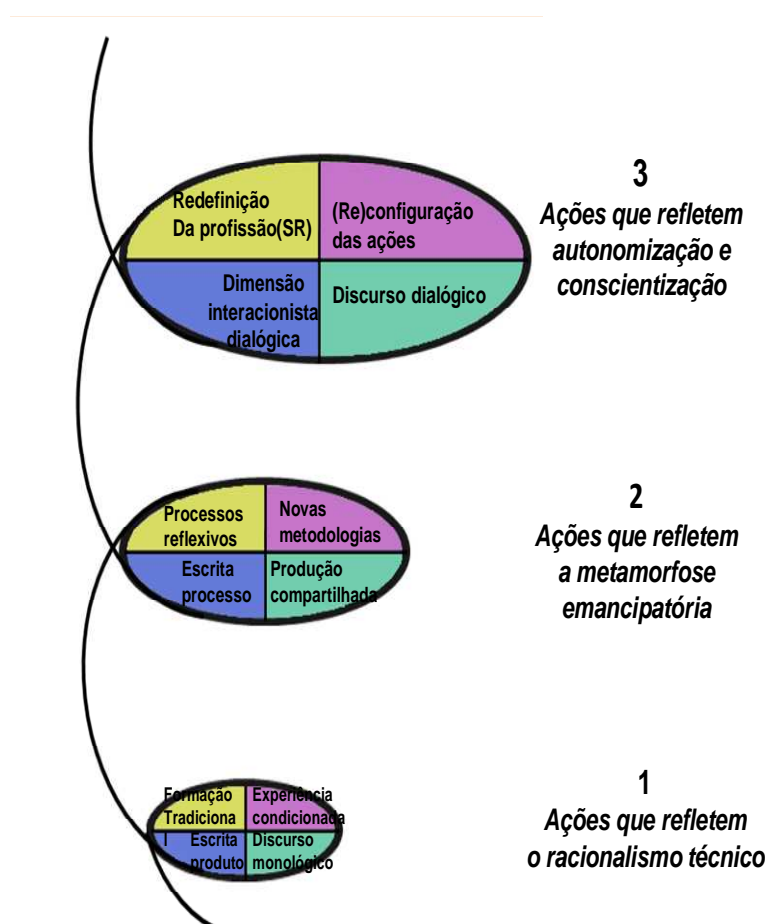
**17. Professora Maria** – Ok! Eu tenho é que lhe agradecer por essa participação nesse trabalho. Foi muito boa a sua participação. Valeu mesmo! Muito obrigada!

#### EPISÓDIO 46

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2d, 21.12.07, Filmagem 20). Turnos de fala: 13-17

Para uma melhor visualização dessas relações apresentadas nos episódios, reformulamos o quadro inicial dessas categorias, optando por uma figura em espiral. A figura 32, abaixo, *Categorias dos modos das ações reflexivas sobre o processo de (re)escrita de textos*, revela, numa ordem sequencial, os níveis crescentes de reflexividade e também os movimentos cíclicos, conforme os preceitos da pesquisa-ação:





**FIG. 35 – Categorias dos modos das ações reflexivas sobre o processo de (re)escrita de textos (em espiral)**

Fonte: Figura elaborada pela autora durante etapa de análise dos dados.

Como depreendemos do exposto, as categorias dos modos de ações reflexivas em eventos de (re)escrita de textos aconteceram numa rede de conexões, em forma de espiral ascendente, a exigir movimentos constantes de reflexões na ação e sobre a ação. Esse movimento permitiu uma atuação prática no trabalho de escrita e reescrita de textos provocando um verdadeiro redimensionamento das ações da professora Maria, ao mesmo tempo em que lhe possibilitou inúmeras atividades de produção de conhecimento e formação profissional.





## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

---

*A língua no seu sentido prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida*  
(BAKHTIN, 2004, p. 96)

Para respondermos com acuidade a indagação inicial que motivou esta pesquisa (*Como se configuram as ações reflexivas no ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos nos anos iniciais do Ensino Fundamental, em um contexto/processo de transformação da práxis docente?*) foi necessário desmembrá-la, visando aos dois objetivos, a saber:

- ☐ Investigar, na ação pedagógica da professora Maria, as atividades sobre o processo de escrita de textos.
- ☐ Interagir com a professora Maria, na forma de investigação-ação, para:
  - a) refletir sobre os procedimentos teórico-metodológicos para o desenvolvimento da prática reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos;
  - b) intervir na construção de situações didáticas que possibilitassem a aprendizagem e desenvolvimento de ações reflexivas no processo de (re)escrita de textos.

Para que esses objetivos fossem plenamente atingidos, direcionamos o nosso olhar para uma sala de aula nada incomum: a sala do 3º ano do ensino fundamental

da Escola Municipal Bem-me-Quer, cuja regência estava sob a responsabilidade da professora Maria.

Maria, professora experiente na arte de ensinar, buscava uma transformação, mas o medo de arriscar a mantinha presa às atividades repetitivas, aos modelos prontos, ao fazer “sempre do jeito mais seguro”. Mas ela se predispôs à experiência de mudanças e assumiu a parceria de responsabilidade da ação reflexiva sobre o processo de (re)escrita de textos de seus alunos.

Devido à natureza qualitativa deste estudo, foi possível traçarmos um caminho metodológico que permitiu que a construção dos dados ocorresse através da Pesquisa-Ação, conforme definições e características propostas principalmente por Bogdan e Biklen (1994), Barbier (1985;2007) e Thiollent (1994;2006).

No capítulo três apresentamos o nosso percurso teórico, tomando como premissa as assinalizações teóricas de Vygotsky (1989;1998) que considerava a escrita como fenômeno histórico-social e enfatizava o processo interativo da linguagem e de Bakhtin (2003; 2004), quando ele indicava que o enunciado é o produto da interação de dois ou mais indivíduos organizados. Diferenciamos as concepções de linguagem como expressão de pensamento e instrumento de comunicação e argumentamos a opção pela concepção interacionista/dialógica, que considera a linguagem como ação orientadora das atividades humanas, pois estabelece as relações de sentido (dialógicas) entre os enunciados. Correlacionamos conceitos como: interação, interacionismo, sóciointeracionismo, mediação, o “Outro” na relação dialógica, dialogicidade, enunciado como prática reflexiva e reflexão crítica.

Nosso estudo empírico abrangeu diversas técnicas pelas quais constituímos o *corpus* discursivo, que compreendeu questionários, entrevistas semiestruturadas, depoimentos, sessões reflexivas e análise documental dos textos dos alunos. A multiplicidade possibilitou a triangulação das informações e permitiu-nos a categorização do estudo das ações reflexivas da professora Maria sobre o processo de (re)escrita de textos, de forma abrangente.

Assim, a nossa compreensão analítica dos *dados da ação* permitiu-nos apontar as seguintes evidências:

- ☐ A aceitação da professora Maria, em participar da pesquisa, encorajada tanto pelas colegas quanto pela direção e pela pesquisadora, possibilitou-lhe a vivência de ações reflexivas sobre o processo de (re)escrita de textos.

- ☐ A passagem de experiências pedagógicas centradas em um ensino prescritivo para um ensino produtivo, requer mediações (intervenções no plano interpessoal) que favoreçam a tomada de consciência, para que os “novos” modos de ação/elaboração sejam internalizados (plano intrapessoal).
- ☐ A relação mediadora, dialógica e reflexiva da linguagem, no processo de ensino/aprendizagem da (re)escrita, exigiu movimentos do pensamento e das ações, possibilitando a construção de saberes, tornando-se, ao mesmo tempo, uma atividade de produção e, de formação profissional.
- ☐ A *práxis* educativa da (re)escrita de textos mostrou-se produtiva para a melhoria qualitativa das produções textuais dos alunos, após um trabalho persistente e contínuo da professora ao corrigir tantas versões quantas fossem necessárias, e dos alunos quando buscam novas formas de expressão para poder melhorar sua competência comunicativa.
- ☐ A pesquisa-ação como uma metodologia eficaz na formação contínua de professores, uma vez que propicia uma relação entre pesquisadora e professora, de forma participativa e dinâmica, objetivando a produção de conhecimentos.

Quanto aos *dados da investigação* merecem destaque as seguintes particularidades:

- ☐ A visão sociointeracionista da linguagem, sob uma inspiração bakhtiniana e vygotskiana implicou uma mudança nas ações sobre o processo de (re)escrita de textos, exigindo, portanto, nova postura por parte da professora, conscientização pelos alunos acerca das funções da escrita e das dimensões envolvidas no processo interativo/discursivo e, também, dos diversos segmentos responsáveis pela elaboração do projeto Político-Pedagógico da Escola.
- ☐ O processo de passagem das ações que refletem o racionalismo técnico às ações que refletem autonomização e conscientização constiu-se uma rede de conexões, em níveis crescentes de reflexividade, caracterizado pelo esforço da professora Maria em vincular teoria e prática, reflexão e ação, produção de conhecimento e formação (*consciência-práxis*).

- ☐ A questão da emancipação e da transformação da *práxis* pedagógica da professora Maria ocorreu no nível individual e social, após um trabalho persistente, contínuo, através das práticas de intervenção.
- ☐ A temática que delimitamos para estudo não se esgotou na análise do *corpus* discursivo selecionado, por isso instiga abertura de novos caminhos de pesquisa nas áreas de pedagogia e letras, no aprofundamento de questões relacionadas à prática pedagógica da escrita e da reescrita de textos nas diversas esferas do ensino.

Reiteramos aqui a nossa tese de que as ações reflexivas pedagógicas no ensino-aprendizagem da (re)escrita de textos inclui inúmeras fases e sofre influências das relações mediadoras dialógicas adquirindo, assim, movimentos de rupturas e continuidade na construção de uma nova *práxis* docente, mais conscientizadora, crítica e autônoma.

Elegemos um episódio para finalizarmos essas considerações e, conseqüentemente, este trabalho, porque o mesmo aponta para um turno de fala muito importante que se intercala na palavra da professora Maria. Ei-lo:

**8.Professora Maria** – [...]. Aí no outro dia uma aluna me disse: “Tia Maria eu queria ser veterinária, mas agora eu não vou ser mais veterinária EU VOU SER AUTORA!”. Eles estão assim na maior empolgação.

#### EPISÓDIO 47

Fonte: Dados da Pesquisa (Sessão Reflexiva 2c, 14.12. 2007, Filmagem 11). Turnos de fala: 44-55.

O trecho acima é bastante ilustrativo da aplicação das teorias bakhtiniana e vygotskiana, em sala de aula. O enunciado “VOU SER AUTORA!” reafirma a importância do caráter mediador das ações da professora Maria, revela a apreensão do discurso do outro e as dimensões discursiva e didática do trabalho realizado e aponta para o uso concreto da língua ou, nas palavras de Bakhtin (2004, p. 96), em epigrafe, nesta conclusão: “*A língua no seu sentido prático é inseparável do seu conteúdo ideológico ou relativo à vida*”.



## REFERÊNCIAS

---

ABAURRE, Maria Bernadete Marques, FIAD, Raquel Salek e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura T. **Cenas de aquisição da escrita: o sujeito e o trabalho com o texto**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB, 1997. (Coleção Leituras do Brasil).

ALARCÃO, Isabel (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto Portugal: Porto Editora LDA, 1996.

\_\_\_\_\_. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2005 (Coleção Questões da Nossa Época)

ANDALÓ, Adriane. **Didática de Língua Portuguesa para o ensino fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo**. São Paulo: FTD, 2000 (Conteúdo e Metodologia).

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. (Série Pesquisa, v. 13).

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 (Série Aula )

AS AVENTURAS DE PINÓQUIO. Direção e Produção: Jim Terry. Harmony Gold Production. Century Home Video, Sport films LTDA. 2001.

AQUINO, Júlio Groppa (Org.) **Indisciplina na escola: alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina: o contraponto das escolas democráticas**. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2003.

BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). **Maxismo e filosofia da linguagem**. 11 ed. São Paulo: Editora Hucitec, 2004.

\_\_\_\_\_. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov . 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 (Coleção Biblioteca Universal).

BARBIER, René. **Pesquisa-ação na instituição educativa**. Trad. Estela dos Santos Abreu com a colaboração de Maria Vanda Maul de Andrade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1985.

\_\_\_\_\_. **A pesquisa-ação**. Tradução de Lucie Didio. Brasília: Liber Livro, 2007 (Série Pesquisa, v. 3)

BERTI, Maria Helena Coelho. **A prática de análise linguística em sala de aula**.(texto mimeografado).

BOGDAN, Robert e BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Codex Porto, 1994.

BRANDÃO, Maria Helena Nagamine. **Introdução à análise do discurso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1991.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 1997

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais/ Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF. 1997.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Língua Portuguesa, 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental**. Brasília: MEC, 1998.

CAETANO, Ana Paula, **A Complexidade dos processos de formação e a mudança dos professores: um estudo comparativo entre situações de formação pela investigação-ação**. Portugal: Porto, LDA, 2004. (Coleção Ciências da Educação – Século XXI, v. 16).

CAGLIARI, Luis Carlos. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 1993.

CAMPELO, Maria Estela Costa Holanda. **Alfabetizar crianças**: um ofício, múltiplos saberes. Tese de doutorado em Educação. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2000.

CAPACITAR, **Português**. Pitágoras –TEC. 2 ed, 2000.

CARDOSO, Sílvia Helena Barbi. **Discurso e ensino** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.) **Construindo o saber - metodologia científica**: fundamentos e técnicas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

CASTORINA, José Antônio; FERREIRO, Emília; LERNER, Délia e OLIVEIRA, Marta K. **Piaget – Vygotsky** – novas contribuições para o debate. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAPPINI, Lígia.(Coord. Geral) **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. (coordenadoras: Helena Brandão e Guaraciaba Micheletti) São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. (Coord. Geral) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. (coordenadores: João. Wanderley Geraldi e Beatriz Citeli) São Paulo: Cortez, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São. Paulo: Cortez, 1998.

CHOMSKY, Noam. **Linguagem e pensamento**. Petrópolis: Vozes, 1971. (título original, 1968)

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em Ciências Humanas e Sociais**. Petrópolis:Vozes, 2006.

\_\_\_\_\_. **Pesquisas em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1998.

CITELLI, Adilson. **Linguagem e persuasão**. São Paulo: Ática, 1986:

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLELLO, Sílvia M. Gasparian. **A escola que (não) ensina a escrever**. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

CONTRERAS, José. **A autonomia de professores**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. Revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez, 2002.

DENZIN, Normam K., LINCON, Yvonna S. e colaboradores. 2.ed. tradução Sandra Regina Netz. **Pesquisa qualitativa: teorias e abordagens** Porto Alegre: Artmed, 2006

DEWEY, John. **Como pensamos: como se relaciona o pensamento reflexivo com o processo educativo, uma reexposição**. São Paulo: Nacional, 1979.

DIONNE, Hugues. A pesquisa-ação para o desenvolvimento local. Tradução Michel Thiollent. Brasília: Liber livro, 2007.

ELIOTT, John. El cambio educativo desde La investigación-acción. Madri: Morata, 1993.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica In: FARACO, Carlos Alberto **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Ed da UFPR, 2007.

FERNANDES, Nohad Mouhanna. **Concepções de linguagem e o ensino:**

FERREIRA, Luiz Adir (org). **Entre flores e muros: narrativas e vivências escolares**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

FERREIRA, Lidyane Santana; JESUS, Mary Nádia de Azevedo Lima de. **Reconhecimento do espaço e dos papéis educativos da Escola Municipal Bem-me-Quer**. (Trabalho apresentado ao Curso Normal Superior da UNOPAR - Universidade Norte do Paraná, para o tema de prática: Reconhecimento dos Espaços e dos Papéis Educativos – módulo 3), 2006.

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução: Diana Myrian Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

\_\_\_\_\_ e PALÁCIO, Margarita Gomes. **Os processos da leitura e da escrita: novas perspectivas**. Tradução: Luiza Maria Sulteira. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.



\_\_\_\_\_. **Alfabetização em processo.** Tradução: Maria Antônia Cruz Costa Magalhães, Marisa do Nascimento Paro e Sara Cunha Lima. 4.ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. **Com todas as letras.** Trad. Maria Zilda de Cunha Lopes. São Paulo: Cortez, 1992.

FIAD, Raquel Salek. **Operações linguísticas presentes nas reescrituras de textos.** Revista Internacional de Língua Portuguesa. Associação das Universidades de Língua Portuguesa, 4, p. 91-97, 1991.

\_\_\_\_\_.e MAYRINK-SABINSON, Maria Laura Trindade. O estudo de diferentes versões de um texto e a prática escolar. In: **SEMINÁRIOS GEL. Anais de seminário GEL.** São Paulo: GEL, v.1, 1994.

\_\_\_\_\_. A escrita como trabalho. In: MARTINS, Maria Helena (org) **Questões da Linguagem**, São Paulo: Contexto, p. 54-63, 2004..

FIORIN, José Luiz. **Elementos de análise do discurso.** São Paulo: contexto, 2005.

FIORENTNI, Dário e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente:** professora (a)-pesquisador (a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa.** Trad. Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2005 (Coleção educação contemporânea)

FRANCHI, Eglê. **A redação na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade.** 10 ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra: 1980.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática docente. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREITAS, Maria Tereza de A. Bakhtin e a Psicologia. In: FARACO, Carlos. Alberto. et all. **Diálogos com Bakhtin**. Curitiba: Editora da UFPR, 1996.

\_\_\_\_\_. Leitores e escritores de um novo tempo. In: FREITAS e COSTA, Sérgio Roberto (org). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

\_\_\_\_\_ e COSTA, Sérgio Roberto (org). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2002.

\_\_\_\_\_. **Leitura e escrita de adolescentes na internet e na escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

\_\_\_\_\_ e SOUZA, Solange Jobim e Souza e KRAMER, Sônia (orgs.). **Ciências Humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. Descobrimos novas formas de leitura e escrita. ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs**. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

\_\_\_\_\_. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. In: **Cadernos de pesquisa**, revista quadrimestral, julho 2002, nº 116.(p. 21-39).

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório**. 10<sup>a</sup> ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GARCEZ, Lucília. **A escrita e o outro: os modos de participação na construção do texto**. Brasília: editora Universidade de Brasília, 1998.

GERALDI, João Wanderley. Concepções de linguagem. In: GERALDI, João Wanderley (org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOEST, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de passagem**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

\_\_\_\_\_ **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas,SP: Mercado de Letras – ALB, 1999

\_\_\_\_\_. Da redação à produção de texto. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral) GERALDI, João Wanderlei e CITELLI, Beatriz (coordenadores.) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 4Ed. 2001.v.1.

\_\_\_\_\_; CITELLI, Beatriz (Coord. Geral), GERALDI, João Wanderley e CITELLI (coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. São Paulo: Cortez, 1997.v.1 (primeira edição).

GERALDI, Corinta Maria Crisolia, FIORENTINI, Dário e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente: professora(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

GHEDIN, Evandro. Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e origem de um conceito**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

\_\_\_\_\_. e FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos/ coordenação: Antonio Joaquim Severino e Selma Garrido Pimenta).

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogia crítica Del aprendizaje**. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC, 1990.

\_\_\_\_\_. **Schooling and the struggle for public life**. Mineápolis, University of Minnesota Press. 1991. (tradução em Espanhol: **La escuela y la lucha por la ciudadanía**. México, Siglo XXI, 1993).

\_\_\_\_\_. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GNERRE, Maurízzio. **Linguagem, escrita e poder**. 3 Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

GNERRE, Maria Bernadete M. Abaurre e CAGLIARI, Luis Carlos. **Textos espontâneos na 1ª série: evidências da utilização, pela criança, de sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita**.

GOETHE, Johann Wolfgang Von, 1749-1832. Fauto. Tradução de Jenny Klabin Seggall. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

GÓES, Maria Cecília R. de. A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In: SMOLKA, Ana Luíza B. e GÓES, Maria Cecília R. de. (Orgs). **A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

\_\_\_\_\_. A natureza Social do desenvolvimento Psicológico. In: **Cadernos Cedes nº 24**. Campinas: Papirus, 1991.

GONTIJO, Cláudia Maria Mendes Gontijo. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003. (Coleção educação contemporânea).

\_\_\_\_\_. A apropriação da linguagem escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva. **Alfabetização e letramento: Contribuições para as práticas pedagógicas**. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita, 2001.

GOVERNO DA BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO. **Aperfeiçoamento para professores do Ciclo Básico de Aprendizagem – CBA**. Instituto Anísio Teixeira, 1999.

GOVERNO DA BAHIA, SECRETARIA DA EDUCAÇÃO, **Projeto de Aceleração da Aprendizagem**. Módulo I, Livro do professor. Salvador, Bahia, 1998.

GRÁFICO DO IDH DE POÇÕES. Disponível em:  
<[http://PT.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es\(Bahia\)](http://PT.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es(Bahia))> Acesso em: 20 jun. 2008.

GUSMÃO, Maria Aparecida Pacheco. A ação pedagógica na produção textual de crianças: uma prática de análise e reflexão sobre a língua. In: **Revista Espaço Pedagógico: práticas pedagógicas**. Universidade de Passo Fundo. Faculdade de Educação. Vol 14, nº 1, jan/jun, 2007, p. 69-87.

HABERMAS, Jürgen. **Conocimiento e interes**. Madri, Taurus. 1982.

\_\_\_\_\_. **Ciencia y técnica como “ideologia”**. Madri, Tecnos, 1984.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral) **Aprender e ensinar com textos de alunos**. GERALDI, João Wanderlei e CITELLI, Beatriz (coordenadores.) São Paulo: Cortez, 4 Ed. 2001.v.1.

JOBIN E SOUZA, Solange. Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sonia e LEITE, Maria Isabel (org). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Infância e linguagem**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

JOLIBERT, Josete. **Formando crianças leitoras e produtoras de textos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

KEMMIS, Stephen e WILKINSON, Mervyn. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

KLEIMAN, Ângela B.(org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. (org.). **A formação do professor**: perspectivas da linguística aplicada. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001. (Coleção Idéias sobre a linguagem).

KOCH, Ingedore Villaça. **A inter-ação pela linguagem**. 9.ed. – São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **O texto e a construção de sentidos**. São Paulo: Contexto, 1998.

\_\_\_\_\_. **Argumentação e linguagem**. São Paulo, Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. **A coerência textual**. São Paulo, contexto, 1990.

\_\_\_\_\_. **A coesão textual**. São Paulo, Contexto, 1993.

\_\_\_\_\_. **A inter-ação pela linguagem**. São Paulo, Contexto, 2004.

KONDER, Leandro. **O futuro da filosofia da práxis**: o pensamento de Marx no século XXI. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **O que é dialética**. São Paulo: Brasiliense, Primeiros Passos, 1981.

KEMMIS, S. Critical reflection. In: WIDEEN, M. F. e ANDREWS, I (orgs.) **Staff development for school improvement**. Nova York: The Palmer Press. 1987.

LANDSMANN, Liliana Tolchinsky. **Aprendizagem da linguagem escrita**: processos evolutivos e implicações didáticas. Barcelona: Editorial Antropos (em co-edição com Universidad pedagógica Nacional – México), 1995.

LAVILLE, Christian e DIONE, Jean. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco

Settineri. Porto Alegre: Artes Médicas Sul. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais , 1999.

LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org). **Alfabetização e letramento**: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte escrita, 2001.

LEONTIEV, Alexis N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Ramanovich e LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone. Editora da Universidade de São Paulo, 1998.

LIBÂNEO, José Carlos. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico Brasileiro? In: PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e origem de um conceito. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

LUDKE, Menga & ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. **Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alesander Ramanocich. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, Lev Semenovitch, LURIA, Alexander Ramanovich e LEONTIEV, Aléxis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone: editora da universidade de São Paulo, 1998.

LEMOS, Taísa Costa Vlise. A mediação do outro na formação do gosto pela leitura. In: FREITAS, Maria Tereza de Assunção e COSTA, Sérgio Roberto (org). **Leitura e escrita na formação de professores**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2002.

LEMOS, Cláudia T. G. de. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas lingüísticas. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. ( Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

LINHARES Célia Frasão et *all*. **Ensinar e aprender**: sujeitos saberes e pesquisa/ Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) – Rio de Janeiro: DP&A, 2002, 2 ed.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo (org.). **A formação do professor como um profissional crítico**: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004 (As faces da linguística aplicada).

\_\_\_\_\_. A linguagem na formação de professores como profissionais reflexivos e críticos. In: MAGALHÃES, M. C. C. (org.) **A formação do professor como um profissional crítico**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 59-85.

MAGALHÃES, Luciane Manera. **A formação do professor reflexivo**: contribuições para o ensino da leitura na escola. Língua escrita . Belo Horizonte, n. 1, jan./abr.2007.

MAINGUENEAU, Dominique. **Novas tendências em análise do discurso**. São Paulo: Pontes, 1989.

MAPA DE POÇÕES. Disponível em:  
<[http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/7f/Bahia\\_Municip\\_Pocoas.svg/579px-Bahia\\_Municip\\_Pocoas.svg.png](http://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/thumb/7/7f/Bahia_Municip_Pocoas.svg/579px-Bahia_Municip_Pocoas.svg.png)>. Acesso em: 20 fev. 2007.

MARCUCHI, Luiz Antônio. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? **Revista em Aberto**. Brasília; INEP-MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Da fala para a escrita**: atividades de retextualização. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_ e DIONÍSIO, Angela Paiva (org.) **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

MARX, Karl. Propriedade privada e trabalho (3º Manuscrito). In: **Os pensadores**: Marx, p. 93-107. São Paulo: Abril Cultural, 1974.

\_\_\_\_\_. **O capital**: crítica da economia política. 19 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

MASDEVALL , Maria Tereza Gómez, COSTA Victória Mir i e PARETAS Maria Gracia Serrats i., **Propostas de Intervenção na Sala de aula**. Tradução de Fina Iñiguez. São Paulo: Madras, 2003.

MATALLO JR., Heitor. A problemática do conhecimento. In: CARVALHO, Maria Cecília Maringoni de (org.) **Construindo o saber - metodologia científica**: fundamentos e técnicas. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1989.

MATÊNCIO, Maria de Lourdes Meireles. **Estudo da língua falada e aula de língua materna**: uma abordagem processual da interação professor/alunos. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2001 – (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **Leitura, produção de texto e a escola:** reflexões sobre o processo de letramento. Campinas: Mercado de Letras. Autores Associados, 1994.

MAYRINK-SABINSON, Maria Laura. Reflexões sobre o processo de aquisição da escrita. In: ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento** São Paulo: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

MENDES, Maria de Lourdes e BATISTA. Marisa Todescan. **Estudo de Caso Interventivo:** Relato de um Método Possível para Estudo de Identidade. Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology - 2005, Vol. 39, Num. 3 pp. 457-466. Disponível em: <<http://www.psicorip.org/Resumos/PerP/RIP/RIP036a0/RIP03953.pdf>> Acesso em: 15 jan. 2007.

MENDONÇA, M. Língua e ensino: política de fechamento. In: MUSSALIM, Fernanda e BENTES, Anna Cristina. (orgs.) **Introdução à linguística:** domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2000.

MENEGOLO, Elizabeth Dias da Costa Wallace e MENEGOLO, Leandro Wallace. **O significado da reescritura de textos na escola:** a (re)construção do sujeito-autor. Ano 02, Vol.04, mar/2005. Disponível em: <[www.cienciasecognicao.or](http://www.cienciasecognicao.or)>. Acesso em: 26 set. 2008.

MILLER, Stela. **O trabalho epilinguístico na produção textual escrita.** Disponível em: <[www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/26/trabalhos/stelamiller.rtf)> Acesso em: 12 mar. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento:** pesquisa qualitativa em saúde. 6 ed. São Paulo: Hucitec, Rio de Janeiro: Abrasco, 1999.

MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia:** ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

NADAL, Beatriz Gomes (org.). **Práticas pedagógicas nos anos iniciais:** concepção e ação. Ponta Grossa: Editora da Universidade Estadual de Ponta Grossa/UEPG, 2007.

NASPOLINI, Ana Tereza. **Didática de português:** tijolo por tijolo - leitura e produção escrita. São Paulo: FTD, 1996 (conteúdo e metodologia)

NEDER, Maria Lúcia Cavalli. Concepções de linguagem e ensino de português. In: **Polifonia**, MT, 1993.



NÍVEL EDUCACIONAL POPULAÇÃO ADULTA. Disponível em: <[http://PT.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es\(Bahia\)](http://PT.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es(Bahia))>. Acesso em: 22 jun. 2008.

NÍVEL EDUCACIONAL POPULAÇÃO JOVEM DE POÇÕES. Disponível em <[http://pt.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es\(Bahia\)](http://pt.wikipedia.org/wiki/Po%C3%A7%C3%B5es(Bahia))>. Acesso em: 22 de jun. de 2008.

NÓVOA, Antônio. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Faculdade de Psicologia e de Ciências Sociais, Universidade de Lisboa, Portugal: EDUCA 2002.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

ORLANDI, E. P. **A linguagem e seu funcionamento**: as formas do discurso. 4 ed. Campinas: Pontes, 1987.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 7 ed. Campinas: Pontes, 2007.

ORLANDI, Eni P. **O que é linguística**. 14 ed. São Paulo: Brasiliense, 2005.  
PARRAT-DAYAN, Sílvia. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. Trad. Sílvia Beatriz Adoue e Augusto Juncal. São Paulo: Contexto, 2006.

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa-ação na prática docente. In: GERALDI, Corinta Maria Crisolia, FIORENTINI, Dário e PEREIRA, Elisabete Monteiro de A. (org.). **Cartografias do trabalho docente**: professora(a)-pesquisador(a). Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 (Coleção Leituras no Brasil).

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz e ZEICHNER, Kenneth M. **A pesquisa na formação e no trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PÉREZ GÓMEZ, Angel L. Qualidade do ensino e desenvolvimento profissional docente como intelectual reflexivo. **Revista de Educação Física, Rio Claro: UNESP**, v. 3, n. 1, 1997. Disponível em: <<http://www.re.unesp.br/>> Acesso em: 20 jul. 2007.

\_\_\_\_\_. **O pensamento prático do professor**: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 77-90.

\_\_\_\_\_. PÉREZ GÓMEZ, A. ; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOULD, Plilippe. **A prática reflexiva no ofício de professor: profissionalização e razão pedagógica**. Trad. Cláudia Scilling. Porto Alegre: ArtMed, 2002.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso. **(1969) in GADET, F. & HAK T. Por uma análise automática do discurso**. Campinas: Unicamp, 1990.

PIMENTA, Selma Garrido e GHEDIN, Evandro (Org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e origem de um conceito**. 3 ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

PINO, Angel. O conceito de mediação semiótica em Vygotsky e seu papel na explicação do psiquismo humano. In: **Cadernos Cedes** nº 24. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **As marcas do humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev S. Vygotsky**. São Paulo: Cortez, 2005.

PINTO, Milton José. **Comunicação e discurso: introdução à análise do discurso**. São Paulo: Hacker Editores, 2002.

PIRES, Marília Freitas de Campos, O materialismo histórico-dialético e a educação, In: **Interface: comunicação, saúde e educação**, ago. de 2007. Disponível em: <[http://www.formacao.org.br/docs/artigo\\_materialismo.pdf](http://www.formacao.org.br/docs/artigo_materialismo.pdf)> Acesso em: 25 de fev. de 2008.

POSSENTI, Sírio. Gramática e Política. In: GERALDI, J. W. (Org.) **O texto na sala de aula: leitura e produção**. Cascavel: ASSOEST, 1984.

\_\_\_\_\_. **Por que (não) ensinar gramática na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 1996. (Coleção Leituras do Brasil).

**PROJETO PITANGUÁ**: português / organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Maria Tereza Rangel Arruda Campos. São Paulo: Moderna, 2005, p. 36-43.

REGO, Lúcia Maria Lins Browne. O desenvolvimento da língua escrita pela criança: uma perspectiva sócio-funcional. In: SCOZ, Rubinstein. **Psicopedagogia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

REZENDE, Viviane de Melo. **Análise de discurso crítico e realismo crítico**: implicações interdisciplinares. São Paulo: Pontes, 2009.

RICHARDSON, Robert Jarry e colaboradores. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3.ed. São Paulo: Atlas, 2009.

ROJO, Roxane (org.). **Alfabetização e letramento**: perspectivas linguísticas. Campinas, SP: Mercado de letras, 1998. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

\_\_\_\_\_. **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

\_\_\_\_\_. Modos de transposição dos PCNs às práticas sala de aula: progressão curricular e projetos. In: ROJO, Roxane (org.). **A prática de linguagem em sala de aula**: praticando os PCNs. São Paulo: EDUC; Campinas: Mercado de Letras, 2000. (Coleção As faces da Linguística Aplicada).

ROSA, Maria Virgínia de Figueiredo Pereira do Couto e ARNOLDI, Marlene Aparecida Gonzalez Colombo. **A entrevista na pesquisa qualitativa**: mecanismos para validação dos resultados. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SAUSSURE, Ferdinand. **Curso de linguística geral**. Trad. CHELINI, A. & PAES, J.P. & BLIKSTEIN, I. São Paulo: Cultrix, 1969.

SÁ-CHAVES, Idália da Silva Carvalho. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Dissertação de mestrado Fundação Calouste Gulbenkian. Fundação pra a Ciência e a tecnologia. Ministério da Ciência e da Tecnologia. Textos Universitários de Ciências Sociais e Humanas, 2002.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa – 3 ed. – Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SADALLA, Ana Maria F. A e LAROCCA, Priscila. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set/dez. 2004.

SÃO PAULO. **Programa de primeiro grau**: língua portuguesa. Secretaria Municipal de Ensino/ Departamento de Planejamento e Orientação, 1985.

\_\_\_\_\_. **Proposta Curricular para o ensino de Língua Portuguesa:** primeiro grau. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, 1988.

SAUSSURE, Ferdinand de. **Curso de linguística geral.** São Paulo, Cultrix, 1995. (título original, 1916).

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico crítica:** primeiras aproximações. São Paulo: Autores Associados, 1994.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: GERALDI, João Wanderley e CITELLI (coord.) **Aprender e ensinar com textos de alunos.** São Paulo: Cortez, 1997.v.1 ( primeira edição).

SCHÖN, Donald. A. **The reflective practitioner.** New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. **Educating the reflective practitioner.** New York: Jossey-Bass, 1987.

\_\_\_\_\_. **Educando o profissional reflexivo:** um novo design para o ensino e a aprendizagem. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Publicações D. Quixote, 1995, p. 77-90.

SCARTON, Gilberto. **Concepções de língua e reflexos na prática do professor.** In: Disponível em: <[www.pucrs.br/manualred/texto7.php](http://www.pucrs.br/manualred/texto7.php)> acesso em: 26 abr. 2008.

SERCUNDES, Maria Madalena Iwamoto. Ensinando a escrever. In: CHIAPPINI, Lígia. (Coord. Geral) **Aprender e ensinar com textos de alunos** GERALDI, João Wanderlei e CITELLI, Beatriz (coordenadores.). São Paulo: Cortez, 4 Ed. 2001.v.1.

SHULMAN, L. Understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n2, 1986.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: Foundation of the new reform. **Harvard Education Review**, 1987,p. 57.

\_\_\_\_\_. Paradigmas y programs de investigation en el studio de la enseñanza: una perspective contemporânea. In: WITTROCK, M. C. (org.). **La investigación de La enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos.** Barcelona, Paidós/MEC, p. 9-91.

SILVA, R. N. da e ESPÓSITO, Y.L. Algumas reflexões sobre o conceito de alfabetização, **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1990, p. 63-71.

SILVA, Carmem Luci da Costa. **A criança na linguagem**: enunciação e aquisição. Campinas, SP: Pontes, 2009.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. O processo de elaboração de textos: interpretando o “passar a limpo”. In: **Linguagem e ensino**, v. 1, Nº 2, 1998 (39-57). Disponível em: < <http://rle.ucpel.tche.br/php/edicoes/v1n2/Rosa6.pdf>, acesso em: 07 jul. 2008.

SILVERMAN, David. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações. 3.ed. Trad. Magda França Lopes.. Porto Alegre: Artmed, 2009.

SMYTH, Jonh. **Teachers as collaborative learners**. Buckingham, Open University Press, 1991.

\_\_\_\_\_. Teacher’s work and the politics of reflection. **American Education Research Journal**, v.29 nº 2, pp. 267-300, 1992.

\_\_\_\_\_. The practical and political dimensions of teaching. **Education Links**, n. 43, p. 4-8, 1994.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. Estatuto do sujeito, desenvolvimento humano e teorização sobre a criança. In: FREITAS, Marcos Cezar de; KUHLMANN Jr., Moysés (orgs.). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. p.99-128.

\_\_\_\_\_ e GÓES, Cecília (org.) **A linguagem e o outro no espaço escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1993. (coleção Magistério, Formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989.

\_\_\_\_\_. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais. **Caderno Cedes**, ano XX, nº 50, abril/00.

SNYDERS, Georges. Democratização do ensino: uma questão antiga sempre atual. In: **Revista Educação em Questão**. v. 29, n.15, maio/ago. 2007.

SOUSA, Maria Ester Vieira. **As surpresas do previsível no discurso de sala de aula**. João Pessoa: Editora da Universidade Federal da Paraíba, 2002.

SOUZA, Ester Maria de Figueiredo. **Sala de aula**: Práticas discursivas no cotidiano. Dissertação de Mestrado. UFBA/FACED, 1996.

SOUZA, Lynn Mário T. Menezes de. O conflito de vozes na sala de aula. In: CORACINI, Maria José Rodrigues Faris (org.). **O jogo discursivo na sala de leitura**: língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes, 1995.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

\_\_\_\_\_. **Letramento/Alfabetismo**. Presença Pedagógica, vol.2, nº10, jul.-ago., 1996.

\_\_\_\_\_. Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. In: SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

SOARES, Maria Vilani. **Análise das operações lingüísticas no processo de reformulação de texto de alunos da 8ª série do ensino fundamental**. Disponível no site <<http://filologia.org.br/ixenlf/10/09.htm>>. Acesso em: 18 abr. 2008.

SZYMANSKI, Heloísa (org.), ALMEIDA, Laurinda Ramalho de e BRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista na pesquisa em educação**: a prática reflexiva. Brasília: Liber Livro, 2004.

TARDELLI, Marlete Carboni. **O ensino da Língua materna**: interações em sala de aula. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção Aprender e ensinar com textos; V. 9, coord geral: Lígia Chiappini e Adilson Citelli).

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

TASSONI, Elvira Cristina Martins. A afetividade e o processo de apropriação da língua escrita. In: LEITE, Sérgio Antônio da Silva (org.). **Alfabetização e letramento**: contribuições para a prática pedagógica. Campinas, SP: Komedi: Arte escrita, 2001.

TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita**. 4. ed. Tradução Beatriz Cardozo. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1991. Título original: não encontrado.

\_\_\_\_\_. Para que aprender a escrever. In: TEBEROSKY, Ana. & TOLCHINSKY. L. **Além da alfabetização**. São Paulo: Ática.

THIOLENT, Michel. **Crítica metodológica, investigação social e enquete operatória**. São Paulo: Polis, 1980.

\_\_\_\_\_. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. (org.). **Pesquisa-ação e projeto cooperativo na perspectiva de Henri Desroche**. São Carlos: EdUFSCar, 2006.

TFOUNI, Leda Verdani. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Pesquisa qualitativa em educação: o positivismo, o a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2007.

\_\_\_\_\_. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1988.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus**. São Paulo: Cortez, 2001.

WEIZ, Telma e SANCHEZ, Ana . **O diálogo entre o ensino e a aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2002.

VALENTE, André (org.). **Aulas de português: perspectivas inovadoras**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VASCONCELOS, C dos S. **(In)Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola**. 15.ed. São Paulo: Libertad, 2004.

VIEIRA, Sonia. **Como escrever uma tese**. São Paulo, SP: Pioneira Editora, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Trad. José Cipolla Neto, et al. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem**. Trad. Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. et alii **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Trad. Maria da Penha Villalobos,. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. The Genesis of higher mental function. Em J. Wertsch (Ed.) **The cocept of activity in soviet psyhology**. Armonk, Nova Iorque, M.E. Sharpe, 1981.

\_\_\_\_\_. **História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. Habana: Editorial científico Técnica, 1987.

WRAGG, E.C. Disciplina e manejo da classe. In: **Pátio Revista Pedagógica**. Ano VI, nº 22 jul./ago. 2002.

WERTSCH, J. **Vygotsky and the social formation of mind**. Cambridge (Mass.), Harvard University Press, 1985.

ZEICHNER, Kenneth. **A formação reflexiva dos professores: idéias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.